

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES – URI – CAMPUS SANTO ÂNGELO - RS  
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS/UNISINOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA DA GRAÇA CHABALGOITY DO NASCIMENTO E SILVA**

**A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO NO PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

**SÃO LEOPOLDO**

**2009**

**MARIA DA GRAÇA CHABALGOITY DO NASCIMENTO E SILVA**

**A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO NO PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, Programa Interinstitucional URI-Santo Ângelo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2009

**MARIA DA GRAÇA CHABALGOITY DO NASCIMENTO E SILVA**

**A RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO ESTÉTICA NO ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA DE  
PROFESSORAS EM FORMAÇÃO NO PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, Programa Interinstitucional URI-Santo Ângelo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Cecília Luiza Broilo - UNISINOS

---

Profa. Dra. Tânia Maria Baibich-Faria - UFPR

---

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha - UNISINOS

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho*

*Aos meus filhos **Themis, Thales e Thiele**, razão da  
minha existência , que me mostram todo dia o quanto a vida é bela.  
Nestes dois anos, compreenderam minha ausência,  
respeitaram meu silêncio, suportaram minha ansiedade e me apoiaram.  
Vocês são o motivo de uma busca incessante , que continua.*

## AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida,  
passa sozinha, pois cada pessoa  
é única e nenhuma substitui a outra.  
Cada um que passa em nossa vida,  
passa sozinho, mas não vai só,  
nem nos deixa sós.  
Leva um pouco de nós mesmos,  
deixa um pouco de si mesmo.  
Há os que levam muito,  
mas não há os que não levam Nada.  
Há os que deixam muito,  
mas não há os que não deixam nada.  
Essa é a maior responsabilidade  
de nossas vidas e a prova evidente de que  
os encontros não são obras do acaso.

Saint Exupéry

A Deus, pela vida e por todas as oportunidades que Ele tem me oferecido, pela força que me concedeu durante esta etapa.

À minha mãe **Iracema Chabalgoity** e minha tia **Jurema Chabalgoity Toscano Barbosa**, pessoas que a vida me presenteou pela motivação e incentivo na realização do Mestrado.

À minha querida orientadora, **Profa. Dra. Maria Isabel Cunha**, orgulho do meu saber, alavancado na orientação provocadora e solidária, no apoio intelectual e afetivo, no olhar atento aos meus equívocos e na sintonia a cada encontro.

À **Profa. Ms. Dinalva Agissé Alves de Souza, Diretora Acadêmica da URI- Santo Ângelo**, por me fazer despertar para a construção de novos conhecimentos e me encorajar neste percurso.

Ao **Prof. Dr. Cênio Back Weyh**, Coordenador da Área de Ciências Humanas da URI - Santo Ângelo e Coordenador do Minter URI/UNISINOS, pela atenção, incentivo e olhar constante.

À querida **Profa. Dra. Cecília Broilo**, minha primeira orientadora, pelas sugestões, pelas palavras de apoio e carinho.

Aos professores do PPGEDU UNISINOS, pelo conhecimento compartilhado.

Às minhas queridas alunas, *professoras em formação*, acadêmicas do Curso De Pedagogia da URI - Santo Ângelo, interlocutoras que enriqueceram minha pesquisa com seus depoimentos.

*Como bem ilustra o grande compositor brasileiro,  
Gonzaguinha,*

**“Viver! e não ter a vergonha de ser feliz...  
Cantar e cantar e cantar a eterna  
beleza de ser um aprendiz...”**

## RESUMO

O presente estudo, fundamentado na abordagem da investigação qualitativa, tem como objetivo central analisar, a partir da compreensão das acadêmicas do 7º semestre do Curso de Pedagogia, como o *Projeto Contação de Histórias: uma interlocução com o imaginário infantil*, direcionado à dimensão estética, contribui na sua formação como futuras professoras. Foram selecionadas seis *professoras em formação*, que vivenciaram o Projeto e se dispuseram a participar do estudo. A entrevista semi-estruturada serviu como instrumento principal da coleta de dados. Autores como Tardif (2006), Freire (1987, 2000), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Zeichner (1993), Rios (2006), Pimenta (2005), Cunha (1998) Assmann (1998), Brandão (2003), Veiga (2008), Duarte Jr. (1988), Bettelheim (1976), Ostrower (1986), Trevisan (2000) deram a principal sustentação teórica ao estudo e auxiliaram na interpretação dos dados, realizada com os princípios da Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram para a significação da experiência proposta pelo Projeto e indicaram a relevância do mesmo na compreensão das alunas. Ao refletir sobre o ensino, revejo as possibilidades da formação de professores reflexivos e a constituição do professor direcionado para uma dimensão estética.

*Palavras-chave:* contação de histórias; ensino; literatura infantil; dimensão estética da formação de professores, Curso de Pedagogia.

## ABSTRACT

This research, based on a qualitative- investigative approach, aims to analyze how far the *Project Story Telling : a mixing with children's imagination*, based on an esthetic emphasis , has contributed in the educational development of teachers. The research has been developed with students of the 7<sup>th</sup> academic semester of Pedagogy. The six students who took part in the research have had teaching experience. A semi-structured interview has been used as a main tool for the samples. Authors like Tardif(2006),Freire (1987,2000), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), Zeichner(1993), Rios (2006), Pimenta (2005), Cunha (1998), Assmann(1998) , Brandão (2003), Veiga (2008), Duarte Jr. (1998), Bettelheim ( 1976), Ostrower (1986), Trevisan (2000), provided the theoretic structure and helped in the interpretation of the data. The results demonstrated the importance of the experience proposed by the Project and emphasized the relevance of it in the comprehension of the students. While analyzing the educational process, the possibilities of the academic preparation of teachers is being analyzed as well as an academic approach which aims to prepare teachers with an esthetic dimension.

*Key-Words* : story-telling, teaching , children literature, esthetic dimension , Pedagogy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1 ECOS DA MEMÓRIA QUE RESSOAM NAS PALAVRAS.....</b>	<b>11</b>
1.1 ECOS DA VIDA: A SONORIDADE DOS LUGARES QUE REDESENHAM MINHA HISTÓRIA.....	13
1.2 ECOS QUE SE AFINAM MELODICAMENTE: DÁ-SE MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO.....	15
<b>2 ECOS TEÓRICOS: VISITANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ELUCIDANDO A ESTÉTICA.....</b>	<b>18</b>
2.1 REVISITANDO A DIMENSÃO ESTÉTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES : O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS.....	22
2.2 A HISTÓRIA DO PRAZER ESTÉTICO: POIESIS, ASTHESIS E KATHARSIS – UMA RETROSPECTIVA.....	25
<b>3 A UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – URI E O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E IMAGINAÇÃO: O LUGAR DOS CONTOS E DA LITERATURA.....</b>	<b>30</b>
3.1 PROJETO “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA INTERLOCUÇÃO COM O IMAGINÁRIO INFANTIL” – UMA INSPIRAÇÃO E UMA CONTRIBUIÇÃO QUE CONTEMPLA A DIMENSÃO ESTÉTICA.....	32
3.2 OS CONTOS DE FADAS E O IMAGINÁRIO INFANTIL.....	33
<b>4.ECOS DO PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>40</b>
4.1 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES QUE A CERCARAM.....	41
4.2 APRENDENDO COM A PESQUISA: POR ONDE CAMINHAM AS HISTÓRIAS?.....	43
4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS: UM CAMINHO A PERCORRER NA PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	44
<b>5. JUNTANDO OS ECOS: MELODIAS PRODUZIDAS E VIVIDAS.....</b>	<b>48</b>
5.1 MELODIAS QUE SE AFINAM.....	60
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

A sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano (RIOS, 2006, p.97).

Inspiro-me na autora da epígrafe, ao apresentar o estudo realizado, cujo objeto foi o Projeto Contação de Histórias: uma interlocução com o imaginário infantil analisado sob uma dimensão estética. Palavras-ecos, pessoas-ecos, lugares – ecos, sustentam e unem a melodia que emerge da minha própria história de vida pessoal e profissional que culmina, como uma consequência, neste momento acadêmico.

Sendo a Escola Básica a gênese de minhas indagações, tomo como referência para esse estudo, o espaço do Ensino Superior. A pesquisa teve como objetivo central analisar, a partir da compreensão das acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI, de que forma o Projeto Contação de Histórias, direcionado a uma dimensão estética, contribuiu na sua formação como futuras professoras. Destaco que este estudo está marcado pelas inquietações que se construíram em mim com a vida e com a docência.

Além de se tratar de minha área de atuação, pesquisar sobre o Projeto Contação de Histórias: uma interlocução com o imaginário infantil numa dimensão estética, desafiou-me, fazendo-me assumir, portanto como professora e pesquisadora. Compartilho da idéia de Assmann (1998) de que não se aprende

apenas com o cérebro, mas ainda com o coração. É, pois, com essa concepção que sou professora e estou me constituindo pesquisadora.

Dessa forma, analisar a compreensão de *professores em formação* sobre o Projeto Contação de Histórias direcionado à dimensão estética foi uma tentativa de tornar este estudo, não apenas um novo conhecimento, mas, também, uma contribuição da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Literatura Infantil para a formação dessas e de outras professoras para uma docência de sensibilidade com caráter transformador.

Na sinfonia dos ecos desse estudo, compreendo várias melodias, notas e acordes, que se divide em quatro capítulos. No primeiro, partilho os ecos da memória e a sonoridade dos lugares que redesenharam minha história. No segundo, visito a formação de professores, lançando um breve olhar para o percurso histórico, vislumbrando uma perspectiva transformadora, analisando as possibilidades do ensino direcionado para a dimensão estética.

No traçado metodológico da pesquisa, estendo a orquestração dos ecos, cuja natureza, interlocutoras, instrumentos de análise de dados e as respectivas concepções e justificativas dessas escolhas estão explicitados no capítulo três.

No quarto capítulo, apresento o som que invade o lugar que se constitui o campo empírico desta pesquisa: a URI - campus de Santo Ângelo, através do Curso de Graduação em Pedagogia, fonte de inspiração para a realização do Projeto Contação de Histórias.

Ao reger esta orquestra, sinalizo os acordes finais não como uma conclusão propriamente dita, mas com uma perspectiva de uma conclusão provisória, em que procuro contribuir para o campo da formação inicial, ao estimular novos estudos e ao desafiar-me na continuidade da pesquisa.

## 1 ECOS DA MEMÓRIA QUE RESSOAM NAS PALAVRAS

*Sim sou eu, eu mesmo,  
Tal qual resultei de tudo...  
Quanto fui, quanto na fui, tudo isso sou...  
Quanto quis, quanto não quis.  
Tudo isso me forma...*

Fernando Pessoa

Aproveito as lembranças e recordações que marcaram minha trajetória pessoal e profissional para dar sustentação a este capítulo. Recorro à memória como origem desse estudo, ao vinculá-la ao tema que me envolve, procurando potencializar o saber que ela encerra.

A indagação sobre nós mesmos, a razão de sermos a nossa origem e destino, é um dos temas mais antigos e sempre presente em toda história da humanidade. A tentativa de dar-nos uma identidade é a procura da definição daquilo que constitui o nosso entorno, que nos circunscreve, nos contém, podendo-se dizer, ainda, o que marca nosso lugar.

Uma das características do conhecimento humano é que ele vai sendo progressivamente revelado sem um limite de tempo, pois não se pode compreendê-lo como algo acabado. Aproveito a máxima Socrática (469 – 399 a.C.) “Só sei que nada sei...” quando percebo-me inserida nesse percurso, que é resultado de reflexão teórica, questionamentos e desafios surgem e fazem da própria prática um testemunho de possibilidades transformadoras.

A consciência da vida nos faz perceber que “antes de mais nada somos construtores de sentido, porque, fundamentalmente, *somos construtores de nós mesmos*, a partir de uma evolução natural” (CORTELLA, 2006, p. 32). Ainda podemos destacar que “a nova realidade social a ser parida, também, por nós educadores é mais do que uma espera (nostalgia do futuro); é um escavar no hoje de nossas práticas à procura daquilo que hoje pode ser feito” (CORTELLA, 2006, p.158).

Amparada pelas histórias que me constituíram, pelas leituras, pelas vivências e experiências em educação, proponho-me a realizar uma investigação voltada para a importância da dimensão estética no ensino, um relato oriundo de professores em formação do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo, escavando nas nossas práticas, à procura do que pode ser feito para perpassar a presença da sensibilidade e da criatividade como elemento constituinte do saber e do fazer docente.

Reporto-me às leituras realizadas e, ainda, quero mencionar as palavras de alguns autores que vão ao encontro da proposta investigativa a que me direciono, quando ressaltam que “o ambiente alegre é propício à aprendizagem e à criatividade, desde que não ultrapasse a sutil fronteira entre a alegria e a descontração improdutiva” (CORTELLA, 2006, p.124).

Encontro em Ostrower (1986, p. 17) que “a sensibilidade está relacionada com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, que se desenvolve num contexto cultural determinado”.

Entendo a educação como um processo que produz transformações no ser humano, tornando-o um ser socializado. Quando se diz processo, subentendem-se estágios a serem ultrapassados por todos os alunos, de forma que cada um deles seja considerado na sua individualidade. Partindo-se do princípio, de que todas as pessoas são capazes de criar em qualquer linguagem, compreende-se que é necessário estimular em nossos alunos a sensibilidade para favorecer as suas aprendizagens. É preciso deixar que a sensibilidade aflore, estimulando os alunos para que possam ampliar seus referenciais do mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens: escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal e outras. Reflito sobre o ensino, direcionado à importância da dimensão estética como foco da pesquisa realizada, pois nessa área atuo e através dela essa inquietude me permitiu resignificar minha trajetória e me estimulou a aprender criticamente.

A tendência é de que quanto mais sensível for o ser humano, maior é a sua necessidade de desenvolver uma disciplina lúcida e rigorosa, o que significa

intensificar tanto mais a sua sensibilidade, quanto mais longe for a *apropriação* intelectual de suas atividades. Os educadores, ao eliminarem a vida sensível, podem provocar uma embriaguez em sentido inverso, tão perniciosa quanto a *pieguice*.

Nessa perspectiva é que procuro compreender a contribuição do Projeto Contação de Histórias – uma interlocução com o imaginário infantil, numa dimensão estética para a formação de professores.

### 1.1 ECOS DA VIDA: A SONORIDADE DOS LUGARES QUE REDESENHAM MINHA HISTÓRIA

A simbiose que tenho com a música aconteceu, ainda, no útero materno. Penso que essas primeiras lembranças que se formaram a partir da voz de minha mãe, entoando canções diversas e do instrumento musical que tocava, foram fatores determinantes das qualidades e comportamentos que marcaram meu futuro.

Desde os três anos de idade eu cantava, dançava, recitava pequenos versos e me apresentava nas reuniões de família. Aos cinco anos iniciei minha formação musical, tendo aulas de acordeon e teoria da música. Aos sete anos aprendi a tocar piano, passando a compreender a teoria e o solfejo. Com 12 anos, o meu interesse pelo violão fez com que aprendesse sozinha a dominar o instrumento. Apenas mais tarde conheci as notas, também no violão, quando aprendi o *violão clássico*.

Sonhava em ingressar na Escola de Belas Artes, mas a falta de informação da época, no que se refere à continuidade desses estudos, sua aplicabilidade e possibilidades no mercado de trabalho, fez com que eu optasse pelo curso de Letras, pois, além do da sensibilidade musical, apresentava facilidade em elaborar textos e gostava de línguas estrangeiras.

Ingressei no curso de Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC e acabei me apaixonando pelas literaturas. Fiz, também, especialização em Literatura Infantil junto à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Ao me erradicar em Santo Ângelo, aflorou em minha vida profissional, o lado musical e artístico. Eram inúmeras as solicitações, seja num jantar do clube, numa reunião entre amigos ou na escola e universidade onde trabalho até hoje. Como consequência, fiz cursos de teatro, educação musical e plástica.

Neste meio artístico-cultural me encontro até os dias de hoje, ministrando cursos de extensão e me engajando em projetos culturais e pedagógicos, no espaço da Universidade em que trabalho, por considerar importante minha contribuição na formação da personalidade do educando. Procuo despertar as faculdades de criação, estimulando o desenvolvimento da emotividade e dos processos afetivos. Ainda continuo engajada na regência de corais, como trabalho social e voluntário em escolas do município, por perceber que a atividade artística faz parte da natureza do homem, da sua capacidade de se expressar.

Lembro Marques (2003, p. 13) quando diz que “coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também... Escrever para pensar uma outra forma de conversar”. Destaco essas idéias, pelas quais antevero minha fluência na escrita. Nesse contexto, incluo a fala, pois tal como a escrita, faz parte de minha vida, considerando o ambiente familiar propício em que me desenvolvi e que me permitiu desfrutar de viagens fantásticas ao mundo da imaginação, a partir das histórias contadas por minha mãe e que me iniciaram no mundo da leitura, da literatura e das artes.

Bem sei que a leitura e a escrita são dois processos inter-dependentes e que, nem sempre, o desenvolvimento de um implica, necessariamente, no outro. Ao dizer que são processos interdependentes, quero afirmar que as operações mentais presentes em cada um desses processos são *distintas*.

A escrita é uma forma de expressão da arte, transformando-a em um canal por onde navego e concretizo a ilustração dos meus sentimentos. A arte está em toda parte e traz o melhor da humanidade, pois emociona, comunica e proporciona momentos de prazer e de autoconhecimento. Cada forma de manifestação da arte apresenta um conjunto de singularidades que as distinguem entre si. E cada uma delas constitui-se como um meio de expressão e, portanto, um tipo característico de

linguagem. A escrita, por reunir finalidades e propósitos de comunicação e expressão, constitui-se, ao mesmo tempo, como uma linguagem e uma manifestação da arte.

Ao reconhecer, utilizar e organizar os elementos e recursos de cada uma das linguagens, abre-se a possibilidade de apropriação de seus significados e isso, certamente, permite sua aplicação com liberdade. Essa oportunidade tem aqui o efeito de aproximar os interlocutores, criando o clima adequado para se negociar uma maneira de expressão mais livre, interessante e tranqüila, experimentando e reinventando.

É a volúpia de poder escrever, de poder cantar e interagir com a arte, essa sensação única e totalizante, calcada na literatura e na arte, esse ir mexendo em tudo, esse perceber como um ato fluido, ininterrupto, é algo que trago comigo desde muito, muito pequenina. E teve tanta importância na minha vida que minha função como professora me envolve, totalmente nela, abrindo-me todas as comportas para entender o mundo, tanto através do meu olhar, como pelo olhos dos autores, da vivência dos artistas. E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

## 1.2 ECOS QUE SE AFINAM MELODICAMENTE: DÁ-SE MEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO

*Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser professor. Aprendi como ensinar. Na medida em que. Mais amava ensinar e mais estudava a respeito.*

Paulo Freire

Meu encontro com a educação deu-se logo após minha conclusão de Magistério, em nível de Ensino Médio. Havia concluído o Curso de Magistério, na época Curso Normal, com nota 100 e, então, recebi o convite da direção do Colégio Nossa Senhora da Glória, onde me formei, em Porto Alegre, minha cidade natal, para permanecer como professora de alunos de segunda série do ensino fundamental.

Essa foi a minha primeira experiência de trabalho, oriunda da boa formação que vivi no Ensino Médio. Eu a exercia juntamente com minha vida acadêmica na PUC, uma vez que ingressei no Curso de Letras e Artes imediatamente após a conclusão do Curso de Magistério.

Fui, assim, conduzindo minha docência no ensino fundamental, com a convicção de minha escolha e, também, com a percepção de que ser professor ia além de ensinar conteúdos. Pensava sempre em ousar mais, mesmo em início de carreira, inserindo os elementos artístico-culturais que permeavam minha formação, sem medo de transgredir o que era imposto pelo modelo de ensinar da época.

A partir de 1975, ano em que me erradiquei em Santo Ângelo pelo motivo de ter casado com um santo-angelense, continuei minha trajetória de docência. Ingressei no magistério estadual mediante concurso e, também, na antiga FUNDAMES, hoje Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Santo Ângelo, onde me encontro trabalhando até os dias de hoje, nos cursos de graduação em Letras e no curso de graduação em Pedagogia.

No ano de 1982, mãe de dois filhos e à espera do terceiro, desafiei-me a estudar mais, a buscar sustentação teórica para minhas inquietações em relação ao ensino. Dessa forma, com o intuito de aprofundar conceitos sobre ensinar e aprender, porque “ensinar inexiste sem aprender” (FREIRE, 2000, p.25) busquei o curso de Especialização em Educação, oferecido pela própria instituição em que trabalho, a URI, campus de Santo Ângelo.

A Universidade, sentindo a necessidade de ampliar sua atuação na comunidade regional, expandiu-se, criando a Escola de Ensino Fundamental e Médio da URI, onde também atuo como professora desde sua criação.

Por necessidades institucionais, fui convidada para realizar o cerimonial e protocolo de todos os eventos da universidade. Cursei, portanto, alguns cursos que me deram a titulação para exercer esta função.

Considerando a educação como possibilidade de troca, que promove modificações e concordando que “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação” (GRILLO, 2003, p.78) assumi o desafio de realizar o Mestrado. Mais do que estar efetivando um sonho que sempre fez parte do meu projeto de vida, o percurso tem sido um processo enriquecedor.

Ao encerrar este capítulo, em que tornei presentes memórias passadas, Barros (1996, p.75) me inspira. Os versos do poeta dizem que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”. Aproveito essas palavras para, então, “transver” o mundo, inserindo minha busca de conhecimento no campo do ensino superior, buscando melhor refletir e compreender inesgotavelmente minhas reflexões sobre ensino-aprendizagem.

## 2 ECOS TEÓRICOS: VISITANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ELUCIDANDO A ESTÉTICA

*A aprendizagem é um compromisso fundamentalmente emocional. A alternativa é aprender com a cabeça e o coração.*

Marta Pires Relvas

A Filosofia, ao longo da história, tem sido um campo no qual, tradicionalmente, as questões estéticas são objeto de reflexão e de estudo. Na Grécia antiga, as reflexões estéticas estavam centradas nas manifestações do belo natural e do belo artístico; já filósofos mais recentes, como Kant e Hegel, atribuíram os sentimentos estéticos a uma construção do sujeito, uma emissão de juízos do espírito humano às coisas.

Em termos educacionais, essa concepção de juízo estético se torna importante na medida em que apresenta a apreciação ou a valorização que fazemos sobre algo, o julgamento que emitimos sobre determinada situação ou fenômeno.

Na visão de Gardner (1995), poucos negariam à escola o papel primordial na tarefa de inculcar conhecimentos e verdade. Entretanto, é menos aceito que as escolas tenham o papel comunicador de beleza e bondade. Nesse sentido, Piaget (2001), em sua teoria sobre o desenvolvimento da inteligência e da construção dos conhecimentos, já afirmava que a formação de valores (ou critérios de moralidade) obedece, no sujeito, às mesmas relações lógicas próprias da formação dos conhecimentos, com a única diferença de que os valores são agrupados, segundo uma escala e não em relações objetivas.

Libâneo e Pimenta vão ao encontro das idéias que apostam no estabelecimento de uma nova prática teórica e reflexiva sobre as ações docentes efetuadas ou a serem efetuadas, que resultam em um novo *habitus*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio, que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*.( In Bourdieu.,1972. Tradução de Renato Ortiz (org),2003)

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 267).

A elaboração teórica é uma forma de atualizar e refazer a visão de mundo por meio da reflexão, de forma que a nossa compreensão sobre a prática seja alterada, com repercussões nas nossas ações.

Zeichner diz que:

(...) muito do ensino está enraizado em quem nós somos e como nós percebemos o mundo (...) Então, voltamos nossa atenção às crenças e entendimentos dos professores, e como entender a relação entre esses entendimentos e suas práticas, atuais ou prováveis (1993, p. 23)

O debate sobre formação de professores apresenta uma rica e complexa literatura e vem sendo amplamente discutida, atualmente, em todas as áreas do conhecimento e para todos os níveis de ensino. Através do crescimento das pesquisas nos últimos anos, pode-se constatar que a função do professor está sendo objeto de atenção. Pimenta ressalta que a partir dos anos 1990,

a centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização (2002b, p.37).

Uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais, é uma exigência da sociedade atual, surgindo daí a necessidade de se formar professoras que assumam uma autonomia intelectual nas ações, assim como na construção de seu conhecimento para que possa nele intervir. Na concepção de Pimenta (2005), a educação não só retrata e reproduz a sociedade, como também projeta a sociedade desejada.

A educação, como qualquer atividade humana, para sua evolução e desenvolvimento, demanda criatividade, sendo um princípio importante na sala de

aula. Perceber a sala de aula como princípio funcional da criatividade, pode ser uma boa estratégia para que professores e alunos se tornem sujeitos ativos dos processos transformadores da educação. É importante reconhecer essa complexa realidade, promovendo mudanças e estimulando os alunos com novas formas de relação e de ação.

Martinez afirma que “para a consideração da criatividade como fundamento, como princípio funcional da aula, não é suficiente o trabalho pedagógico criativo do professor, são também essenciais as diferentes formas de expressão ativa, implicada e produtiva dos alunos que nela estão” (1997, p.134).

O autor reforça que

valorizar e incentivar experiências genuinamente criativas e inovadoras, estimular alunos e professores a caminhar na direção da constituição da criatividade como princípio funcional da aula, desenvolver novas linhas de pesquisa orientadas à compreensão dos processos de mudanças relacionadas com a criatividade e a inovação, assim como investir em mudanças significativas nas instituições que formam professores, são alguns desafios a serem assumidos se o pretendido é contribuir para mudanças na educação (1997, p.141).

Acrescento, pois esse dizer de Rios com o qual me alinho na perspectiva da pesquisa a que me proponho, quando diz

procuro agora trazer à luz uma perspectiva *estética*, que diz respeito à presença da *sensibilidade* – e mesmo da *beleza* – no trabalho. Não invento uma nova dimensão. Dês-cubro – no sentido mesmo de afastar o que está cobrindo – um componente da competência, que se articula organicamente com os demais (1993, p.23).

A autora entende que há necessidades inseridas na prática educacional, que permeiam a valorização da sensibilidade no trabalho docente. Rios afirma, ainda, que “a dimensão estética se articula, pois, às demais dimensões do trabalho docente” (1993, p.24).

A minha investigação teve como foco a percepção da dimensão estética, que pode ser desenvolvida com os acadêmicos, a partir do projeto *Contação de histórias: uma interlocução com o imaginário infantil*. Procurei contextualizar e sentir “a idéia

de fruição, de prazer, de perspectiva de *saborear a realidade*” (RIOS, 1993, p.24), articulando ao trabalho docente. Rios, considera que:

é nessa medida que se pode afirmar que o trabalho que realizamos como professores terá significação de verdade se for *um trabalho que faz bem*, isto é, um trabalho que fazemos bem, do ponto de vista *técnico-estético*, e um trabalho que faz bem, *do ponto de vista ético-político*, a nós e àqueles a quem o dirigimos (1993, p.24).

Para fins desse estudo usamos o conceito de percepção no sentido de ser a maneira como nós vemos, julgamos, qualificamos as coisas no mundo e em nós mesmos.

Assim, entendo que um processo formativo com enfoque emancipatório deve ser marcado pela unidade teoria e prática, cuja interlocução busque alternativas que contribuam para uma sólida formação de futuros professores. Cunha (1998, p. 87) reforça essa idéia, com os dizeres que aqui trago:

Para quem verdadeiramente participa dos processos de elaboração da ciência é absolutamente claro que a teoria e a prática são duas faces inseparáveis do mesmo ato de conhecer ..É dos desafios da prática que nasce o conhecimento teórico, pois é da experimentação que se desenvolve a reflexão e análise. Por outro lado não há prática sem teoria, porque, por mais simples que seja a ação humana, ela vem precedida de uma concepção teórica, mesmo que de forma implícita. É óbvio que a relação teoria-prática não é linear, e sim dialética [...] A distância entre a teoria e a Prática é sempre maior onde a prática age sem reflexão e onde a teoria é tão geral que a prática não se sente atingida por ela.

A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, sendo indissociáveis como práxis.

A tarefa de formar professores, capazes de atuar de forma sensível, criativa e crítica constitui-se num desafio a ser vencido por todos que atuam na formação inicial. O ato de educar não se constitui apenas em transmitir conteúdos, mas em propiciar aos alunos a possibilidade de (re) construção do conhecimento que permitirá a compreensão do homem e suas complexas relações com o mundo.

## 2.1 REVISITANDO A DIMENSÃO ESTÉTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS

Apresento, neste capítulo, uma breve síntese de estudos realizados sobre a temática da formação de professores na sua dimensão estética e em projetos que envolvem a contação de histórias. O objetivo foi investigar cada um em profundidade, mas expor uma revisão de modo que atenda ao propósito de oferecer um fundo teórico/metodológico para fundamentar e direcionar minha investigação. As bases e pesquisas foram teses e dissertações do Banco de Dados da CAPES.

Ressalto que encontrei inúmeras produções sobre formação de professores. Pesquisas direcionadas à dimensão estética e contação de histórias que se entrecruzam com a minha investigação, já são mais raras, o que me estimulou e desafiou para a produção de conhecimento sobre a temática proposta.

A dissertação de Cláudia Belardinelli da Rosa<sup>2</sup>, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, intitulada Educação Infantil e Contação de Histórias: Memórias e Práticas, enfatizou a importância da contação de histórias na educação infantil numa abordagem de significados para o desenvolvimento infantil. Ainda, esta prática teve como conclusão, através da investigação feita com professores de formação do magistério, que ouvir histórias na infância foi uma prática positiva e que contar histórias auxilia no desenvolvimento integral das crianças, bem como no desenvolvimento de conteúdos e da formação.

Discussões sobre as histórias infantis e sua importância na formação social do indivíduo encaminham e possibilitam perceber a importância da contação de histórias na formação e estimulação das crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, a pesquisa de Eleni Santiago Seidel<sup>2</sup>,

*O professor, a história e a criança: as aventuras e desventuras entre o ERA uma vez e o FORAM felizes para sempre*, da Universidade Federal de Santa Catarina, objetivou analisar e descrever a contação de histórias na formação de

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.capes.gov.br/ano base 2007](http://www.capes.gov.br/ano_base_2007).

professor e da criança, averiguando as relações estabelecidas entre essas experiências, ressaltando a importância das atividades de linguagem que promovem a interação entre os sujeitos: professor formador/ professor em formação/criança. A referida pesquisa possibilitou perceber a importância que o papel do professor de ensino superior desempenha na formação dos futuros professores e a necessidade de conciliar teoria e prática para que haja uma instrumentalização efetiva para a prática pedagógica dos futuros professores e dos que já o são. A análise de dados comprovou o quanto a contação de histórias favorece a interlocução e a interação verbal, assim como a compreensão, o vocabulário e o conhecimento das crianças.

O trabalho de Ana Cláudia de Souza, *A Formação de professores leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura*, da UNESP/Campus Presidente Prudente alinha-se às pesquisas vinculadas às “Práticas Educativas e Formação de Professores”. A autora buscou delinear um panorama do perfil leitor dos professores de uma escola municipal e, também, a frequência e hábitos de leitura, os vínculos afetivos com a leitura, tipo e finalidade da leitura realizada por esses professores. Concluiu que, ao focalizar um perfil leitor por fruição, manifestado pela afetividade com a leitura e literatura, embora constitua-se num aspecto relevante, não configura condição para que um professor promova práticas de ensino de leitura mais significativas.

Janine Bochi do Amaral<sup>3</sup> em sua dissertação *O Imaginário e os saberes de Pedagogas Professoras Universitárias: (re)contando histórias de vida*, da Universidade Federal de Santa Maria, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas para obter um relato de histórias de vida de pedagogas, professoras universitárias. A pesquisadora deteve-se em questões de relevância sobre o que acontece no imaginário instituído e instituinte dessas professoras sobre o ser professora na educação superior, ainda como os saberes pessoais contribuem para que os professores se tornem o profissional que é/deseja ser. Esta pesquisa volta-se mais a autoformação e não a encontrar conclusões estanques, destacando-se a importância desta autoformação que também foi vivenciada pelas professoras.

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.capes.gov.br/ano base 2003](http://www.capes.gov.br/ano_base_2003).

Martha de Almeida<sup>4</sup> em *Apolo e Dionísio – os impulsos artísticos da natureza*, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, revê a compreensão da arte, através de Nietzsche, como uma produção de dois impulsos artísticos da natureza e de como Apolo, deus da luz, da harmonia e da bela aparência convive com Dionísio numa relação conflituosa. Assim, a tragédia faz a união entre morte e vida, alegria e tristeza, vida e arte.

As referências de estudos e pesquisas até aqui apresentadas atestam a importância do tema na pesquisa educacional, especialmente no que se refere a questões pertinentes à sensibilidade e suas dimensões, à criatividade na sala de aula e à estimulação dos professores em formação, através das histórias contadas. "Formação humana, formação técnica, formação ética: a que formação ou a quantas formações se presta a educação? A tantas, a algumas, a apenas uma?" (AMORIM e CASTANHO, 2008, p 106).

Não tenho a pretensão de realizar um estudo inédito, embora não tenha encontrado outros com o mesmo enfoque, voltados para a formação de futuros professores. Compartilho da idéia de Assmann (1998) de que não se aprende apenas com o cérebro, mas ainda com o coração. Assim me vejo como professora e estou me constituindo pesquisadora, no contexto dessa trajetória.

Analisar o Projeto Contação de Histórias, através da experiência das acadêmicas concluintes do Curso de Pedagogia da URI, campus de Santo Ângelo, favorecerá a produção de novos conhecimentos e significados, contribuindo para alimentar o debate sobre saberes e fazeres nos cursos de formação de professores. Por isso, analisar a compreensão de professoras em formação sobre a experiência que tornou possível a abrangência do Projeto Contação de Histórias na comunidade, direcionado à dimensão estética, poderá estar favorecendo não apenas um novo conhecimento, mas, também uma contribuição do componente curricular para a formação dessas e de outras professoras, para uma docência de sensibilidade com caráter transformador. O entender de Fernandes ajuda a elucidar essa idéia quando diz que

---

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.capes.gov.br/ano\\_base\\_2003](http://www.capes.gov.br/ano_base_2003).

a diretividade do professor no processo de ensinar e de aprender é condição para *não cair* em um *laissez-faire*, que acaba *funcionando* como uma relação autoritária: a vontade de todos tende a ser a vontade de um ou de alguns que assumem um papel dominador/centralizador (FERNANDES, 1999, p.153).

Freire, também ajuda a entender como o Projeto Contação de Histórias, direcionado para a dimensão estética, pode contribuir na formação de professores. Para o autor, na medida em que a criatividade se desenvolve, amplia-se a criticização do conhecimento, articulando a consciência de razão e sentimentos, sem “nenhuma ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva” (FREIRE, 1987, p. 118).

Pergunto-me, então: quais os espaços que são oferecidos nas escolas e nas universidades para que se toque na imaginação, na emoção, na brincadeira com palavras? Frente a este questionamento Freire indagaria, também, sobre os espaços destinados ao desenvolvimento da boniteza. Buscando respostas a essas indagações é pertinente situar o papel da literatura no contexto do projeto Contação de Histórias. A Literatura favorece um trabalho criativo com a linguagem e a prática da livre expressão. Nessa visão, a Literatura se situa na esfera da estética, da sensibilidade, não como apologia ao belo, mas associada à percepção por meio dos sentidos. Trata-se de arte e, como toda arte, se interessa pela condição humana.

Além de Freire, trago para reforçar o diálogo sobre meu objeto de investigação, os aportes teóricos de Pimenta, Rios, Zeichner, Nóvoa, Cunha, Tardif, Freire, Bettelheim, Ostrower e tantos outros que contribuíram para qualificar esse estudo.

## 2.2 A HISTÓRIA DO PRAZER ESTÉTICO: POIESIS, ASTHESIS E KATHARSIS – UMA RETROSPECTIVA

O prazer estético não se define tanto como aquele que o sujeito experimenta pelo objeto, mas como aquele prazer que deriva da constatação de pertencer a um grupo-em Kant, a própria humanidade como ideal -, unido pela capacidade de apreciar o belo.

Vattimo

Retomando a dimensão estética na sua concepção filosófica, na tradição grega e, mais recentemente em Kant e Hegel, percebo a importância da compreensão desse percurso histórico. Em termos educacionais, essa concepção de juízo estético se tornou importante na medida em que se constitui na apreciação ou a valorização que fazemos sobre algo, ou seja, o julgamento que emitimos sobre determinada situação ou fenômeno.

A discussão sobre “*mímesis*” emerge como uma ocorrência crescente no mundo da cultura. A *mímesis* como espelho que tudo reproduz, ou seja, um conceito estético que traz a abertura inscrita em sua constituição, só poderia aumentar sua importância no decorrer do tempo.

“A Mimese é [...] um conceito apto a colher, no terreno estético, os benefícios da tendência à superação da metafísica que caracteriza o espírito da cultura moderna. [...]. A Mimese é um espelho; não reflete nada a priori; por isso é capaz de reproduzir tudo” (MERQUIOR, 1997, p.27).

A *mímesis* é um termo que se entrelaça historicamente com a educação. Aliada à *techne*, como sonho da razão a *mímesis* contém elementos formativos indispensáveis a uma reflexão crítica sobre o espírito que influencia a constituição da educação na modernidade.

Não existe uma significação unívoca que explique o surgimento da *mímesis*. Ela está ligada inicialmente ao culto e às manifestações artísticas, mais precisamente aos rituais das festas agrárias da antiga Grécia que determinaram a criação da lírica e do teatro, em que eram representadas as tragédias (...) (TREVISAN, 2000, p.36).

Somos por natureza seres estéticos, sensíveis. Dessa forma, a educação estética não se limita a regular o comportamento pela limitação de padrões estabelecidos e dominantes de gosto, e, sim, se constitui em algo essencial da sensibilidade dos seres humanos.

Estética (do grego *aisthesis*) significa sensação, percepção sensível. Os gregos usavam o termo *aisthesis* para indicar a percepção sensível da realidade. *Techne* significava em sua origem, arte. As três categorias fundamentais da fruição

estética, conceitos que sempre encontramos na retrospectiva sobre a história do prazer estético: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*.

*Poiesis* é compreendida no sentido aristotélico da “faculdade poética”, como o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos. Corresponde à caracterização estética de Hegel sobre a arte, que, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade de “sentir-se em casa, no mundo”, ao “retirar do mundo exterior a sua dura estranheza” e convertê-la em sua própria obra (LIMA, 1980, p.80).

*Aisthesis*, refere-se ao conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis que compreende a recepção prazerosa do objeto estético, como uma visão renovada; como “contemplação desinteressada da plenitude do objeto” (MORITZ GEIGER).

A *katharsis* liberta o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano com a finalidade de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar.

Essas três categorias básicas da experiência estética, não devem ser vistas numa hierarquia de camadas, “mas sim como uma relação de funções autônomas: não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer relações de sequência” (LIMA, 1980, p.81).

O estado de oscilação entre o puro prazer sensorial e a mera reflexão é descrito de maneira incisiva em um aforisma de Goethe que se aproxima da teoria moderna de arte: “Há três classes de leitores: o primeiro, o que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermédio, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte” (LIMA, 1980, p.82).

Para Aristóteles, o prazer estético encontra sua origem no prazer da imitação: um prazer sensível (prazer no reconhecimento do objeto imitado) e um prazer intelectual (prazer da técnica de imitação). A experiência estética não se esgota nem apenas na cognição (*aisthesis*) nem num reconhecimento perceptivo (*anamnesis*). O

espectador pode ser afetado pela ação, dando vazão às próprias paixões despertadas e, experimentando a *katharsis*. A mimesis para Aristóteles tem um sentido positivo. Há prazer na criação e na apreciação, a arte não imita o mundo sensível mas sim o mundo do espírito humano. O homem aprende imitando. No conhecimento e na arte o homem encontra maneiras de simbolizar, buscando diferentes formas de apropriar-se do mundo. Aristóteles apresenta uma ponte entre o conhecer e o fazer: a imitação. Essa visão de Aristóteles difere da idéia platônica de que a cópia é inútil e nociva por tratar-se da "sombra da sombra", ou a imitação da imitação de algo que só existe em toda a sua essência e potencialidade no mundo das idéias em oposição ao mundo das sombras que só nos revela ilusões. Para Aristóteles a catarse é um processo de purificação. Aristóteles resgata a importância da arte e do prazer estético para o desenvolvimento humano, tanto pela *mimesis* quanto pela tragédia, apresentando uma abordagem psicológica inédita em relação ao poder de purificação da catarse. *Katharsis* corresponde à função social das artes, inaugurando e mediando as regras de ação. Busca libertar o observador dos interesses práticos e de suas implicações, a fim de levá-lo ao encontro com a liberdade estética de sua capacidade de julgar através do prazer de si no prazer do outro.

O que é a experiência estética original? Qual a diferença entre prazer estético e prazer sensível? Como a função estética do prazer se relaciona com as funções do mundo do cotidiano? Hoje o *prazer* se opõe ao *trabalho* e se afasta do *conhecimento* e da *ação*. Ao se libertar da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, inaugura-se uma função social ao prazer estético que sempre esteve presente na experiência estética. No entanto, tradicionalmente, a experiência estética não era oposta ao conhecimento e à ação e, sim, fortemente ligada à sua função cognitiva. A função cognitiva do prazer estético só foi abandonada no século XIX com o processo de autonomia da arte.

Nesse sentido, a epistemologia da estética, na contemporaneidade, não se configura, somente pelo fazer artístico, mas também considera que é preciso refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e entender o lugar da sensibilidade e da estética no tempo e na cultura. Constituir-se professor, nessa perspectiva, na atualidade, implica, portanto, vivenciar experiências pedagógicas

que privilegiem o espírito crítico, assim como atitude ética, estética, política e social em relação a aprender e ensinar. Implica na inserção em um processo estético-educativo que oportunize a construção de conhecimento a partir de experiências sensíveis.

Estimulada por essa perspectiva, assumi, no Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, uma proposta de trabalho que se inseriu no currículo dos estudantes. Para sua melhor compreensão, dado que essa experiência é chave neste estudo, passo a relatá-la no contexto de Instituição e do Curso onde atuo.

### **3 A UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – URI E O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E IMAGINAÇÃO: O LUGAR DOS CONTOS E DA LITERATURA**

O Curso de Pedagogia na URI, campus de Santo Ângelo, desde 1970 faz parte do cenário educacional brasileiro. Há quase quatro décadas tem se comprometido em formar profissionais éticos e qualificados em seus cursos de graduação e pós-graduação, sujeitos capazes de construir o conhecimento, promover e intercambiar a cultura em todas as suas formas e modalidades, para desenvolver a consciência coletiva.

Mesmo em tempos de expansão desordenada da Educação Superior, dos espaços de formação de duvidosa qualidade, da banalização que tem sofrido a formação do professor, o Curso de Pedagogia da URI procurou o compromisso social que assumiu com a comunidade no momento da sua implantação, ou seja, pelo direito de todos a uma vida digna, à democratização do conhecimento, pautando-se não apenas pelos desafios tecnológicos, mas pela questão ética, buscando o equilíbrio entre o técnico-científico e o humanístico.

Cabe à Universidade buscar novos espaços para garantir a participação dos seus alunos no contexto educativo lhes proporcionando condições concretas que evidenciem a ação qualitativa de todos perante a realidade social.

Pesquisas do MEC apontam que somente 6,9% das camadas mais carentes têm acesso ao ensino universitário. Criar soluções para incluir os grupos sociais, que historicamente foram excluídos da sociedade, no ambiente educacional é um desafio. Mais do que denunciar a falta de políticas públicas consistentes, é preciso mobilizar a opinião pública para que todos percebam que a Universidade produz conhecimento, ciência, tecnologia, arte, cultura, identidade, riqueza material e valores que não beneficiam só o diplomado, mas a sociedade em geral. Conseqüentemente, o financiamento da educação superior desafia não somente o governo, mas a sociedade brasileira, por isso essa responsabilidade não pode e não deve ser financiada por indivíduos, mas pelo conjunto da sociedade civil e

política."Para criar e organizar uma nova cultura torna-se imprescindível que os profissionais da educação descubram novos horizontes e reinventem novas formas de apropriação do saber" (ALVIM TOFFLER, s.d.,1995).

Partindo deste pressuposto, apostando na melhoria da educação no país e na construção de novos cidadãos que saibam colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica, a URI, campus de Santo Ângelo, através do curso de Pedagogia, efetiva uma nova postura pedagógica e crítica diante do conhecimento e dos meios tecnológicos que permitem sua gestão e disseminação.

Sendo ao mesmo tempo o idealizador e o precursor das novas tecnologias, o meio acadêmico ainda não conseguiu digerir a exigência de novas formas de tratamento da informação desde o advento da Internet e das revoluções por ela ocasionadas.

A formação que a Universidade procurou oferecer e oportunizar ao futuro professor não é só o saber em sala de aula. Propõe conhecer as questões da educação, as diversas práticas analisadas na perspectiva histórica e sócio-cultural. E ainda, conhecer o desenvolvimento do aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade. Munido desses saberes elementares, os frutos serão colhidos no ambiente de sala de aula ou fora dele.

O compromisso da universidade hoje impõe, como quer Hargreaves (2001), a revisão de referenciais de aluno, de escola e de mundo em transição, uma meta sem a qual não se pode pensar a qualidade do projeto pedagógico nem a competência para ensinar, uma meta sem a qual não podemos acreditar no sonho de democratização.

### 3.1 PROJETO “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA INTERLOCUÇÃO COM O IMAGINÁRIO INFANTIL” – UMA INSPIRAÇÃO E UMA CONTRIBUIÇÃO QUE CONTEMPLA A DIMENSÃO ESTÉTICA

Quando nascemos, começa nosso ciclo de aprendizagem, com ele a necessidade de comunicação e de encontrar significado para a própria vida, através da diversão e informação. Sob meu olhar, nada melhor do que a literatura infantil para que isso ocorra.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias é a melhor maneira para transmissão de conhecimentos e valores. Essa atividade é simples, mas não deixa de ser essencial, podendo tornar-se uma rotina ou representar um momento ritualístico de grande importância na educação das crianças.

O mundo dos livros infantis é mágico, ouvindo histórias a criança imagina, expressa, cria e experimenta um mundo mágico, o mundo do faz-de-conta, descobrindo vários caminhos, vivendo sonhos através dos textos e gravuras, assim enriquecendo seu universo cultural.

A obra literária manifesta, através da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Podem ensinar a criança a viver no mundo, mostrando os caminhos da consciência, de um amadurecimento cognitivo e de caráter emocional.

A literatura infantil é de grande importância no desenvolvimento mental da criança, pois é através dela que ela adquire novos conhecimentos, uma visão mais crítica do mundo, da sua realidade, além de conhecer melhor a si mesma, e adquirir o hábito da leitura.

A literatura fortalece a possibilidade de que o leitor tenha uma visão mais crítica da realidade, ampliando sua percepção de si mesmo e do mundo em que vive, mas isto só é possível quando o livro for significativo para a criança, quando lhe acrescenta algo de importante para a vida, quando desperta a curiosidade e estimula a imaginação.

### 3.2 OS CONTOS DE FADAS E O IMAGINÁRIO INFANTIL

Os contos de fadas não são simplesmente uma forma de literatura, mas é uma obra de arte, que visa à compreensão da criança. A compreensão de cada conto será diferente para cada criança, e ao mesmo tempo pode ser diferente para a mesma criança, isso dependerá do momento de sua vida, da fase em que estiver passando, pois os contos se desenrolam exatamente como a mente infantil.

Assim afirma Bettelheim:

O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto diz por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua (1980, p.59).

As crianças necessitam de ajuda para compreender seus sentimentos mais profundos e suas emoções. Os contos de fadas ajudam à criança a aprender a lidar com seus pensamentos, encorajando-a em seu desenvolvimento e aliviando pressões do seu inconsciente.

Para que o conto seja benéfico para a criança, as mesmas devem permanecer desinformadas de suas mensagens inconscientes que agem sobre elas, caso contrário não haverá mais “magia” nas histórias.

A infância é necessária para entendermos como é a vida em sociedade. De acordo com Bruno Bettelheim, as experiências que a criança vive na sua infância formaram sua personalidade, seu modo de encarar o mundo.

Através de uma história, a criança é capaz de sentir emoções, como a raiva, a tristeza, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais. A criança sente emoções e sentimentos e é através destes sentimentos que ela busca alternativas de solucionar seus conflitos internos.

Os contos de fadas, não só auxiliam a criança a lidar com o presente, como também a prepara para o mundo adulto, para uma futura separação do mundo familiar e dos problemas que irão enfrentar no mundo, além de auxiliarem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação.

A história diverte a criança e ainda favorece o desenvolvimento de sua personalidade, enriquecendo a sua existência. De acordo com Bettelheim, “os contos de fadas enriquecem a vida da criança e dão-lhe uma dimensão encantada exatamente porque ela não sabe absolutamente como as histórias puseram a funcionar seu encantamento sobre ela” (BETTELHEIM, 1980, p.27).

Os contos de fadas descrevem a realidade através de sua riqueza simbólica e não através de uma realidade subjetiva. É nesse universo simbólico que as crianças se identificam com os personagens, que têm uma característica semelhante ou não. Pois na verdade isto pouco importa, o que vai determinar se ela quer ser a bruxa ou a princesa são as necessidades da criança neste determinado momento de sua vida.

Na medida em que a criança escuta a historinha, ela vai usando a imaginação preenchendo todos os conteúdos e construindo sua própria imagem da princesa e da bruxa. Este processo é fundamental, pois ouvindo histórias ela não está limitada às imagens como acontece quando assiste a um filme, por exemplo. Por mais belas que as ilustrações possam ser não têm uma contribuição muito rica para a criança, pois o que importa é desenvolver a imaginação e a criatividade.

É no desenrolar de um história que muitas vezes as crianças encontram as respostas para os próprios questionamentos e tiram as dúvidas sobre algo que esteja lhes perturbando. Todas as respostas que precisam estão presentes nos contos e entram em seus inconscientes sem que as crianças percebam.. Assim encontram respostas e ajudam a resolver seus conflitos internos.

A pessoa que foi privada do contato com este tipo de história, enquanto criança, histórias como os contos de fada, que envolvem o imaginário, a fantasia, o maravilhoso, quando adulto, fica privado deste tipo de prazer.

As histórias como os contos de fadas, são de certa forma uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar algumas experiências que não encontraram condições de explicar de outra forma.

Entretanto, pode-se dizer que uma das maiores contribuições dos contos de fadas é emocional, auxiliando a resolver os medos internos das crianças, seus sentimentos mal resolvidos, mostrando saídas, melhorando o relacionamento familiar e social, mas principalmente encorajando a criança a lutar por seus valores, a desenvolver sua capacidade de expressão. Por isso podemos dizer que quando se ouve ou lê um conto, viajamos para um mundo mágico, e em seguida voltamos à realidade. Portanto, os contos não são prejudiciais e podemos nos deixar dominar pela fantasia pelo menos por uns instantes, e quando voltamos à realidade certamente ficará em nós um pouco da mágica.

Pensando na criatividade como princípio funcional da aula, significa “que a criatividade deve caracterizar as principais ações, as inter-relações e a subjetividade social dominante nesse espaço social” (MARTINEZ, 1997, p.116). A leitura que nos inspira o artigo de Romanovski e Martins quando explicam que “a aula desloca a ênfase da distribuição do conhecimento para a sistematização coletiva do conhecimento, em que o professor e alunos trabalham como “produtores associados” (2004, p.184) reforça a intenção de compreender o Projeto “*Contação de Histórias: uma interlocução com o Imaginário Infantil*”, que realizei com as acadêmicas do 7º semestre do Curso de Pedagogia da URI Docência em Educação Infantil, campus de Santo Ângelo, vivenciando situações práticas que pudessem reforçar a teoria estudada na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Literatura Infantil.

Conforme Piaget salienta, a criança é um ser dinâmico, que em todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. É neste período que elas confrontam com as múltiplas experiências e elaborações de conceitos.

A partir dessa ótica, entende-se cabível o desempenho de atividades que venham de encontro a esses princípios, possibilitando oportunidades de um

desenvolvimento capaz de favorecer a formação de homens criativos, inventivos e críticos. Dentre os meios que podem servir de aporte a estas situações, destacam-se as histórias infantis que aparecem como ferramenta de apoio pedagógico, além de favorecer o desenvolvimento infantil em vários outros aspectos internos, como o caráter, raciocínio e imaginação.

O projeto “*Contação de Histórias: uma interlocução com o imaginário infantil*” objetivou ressaltar a importância de se contar uma história de maneira reflexiva, dinâmica e criativa em diferentes locais da cidade: Hospital Santo Ângelo, comunidades carentes, Brique da Praça, Clube de Mães, permitindo às acadêmicas perceberem o quanto esta atividade as ajuda a constituir-se como profissionais atentas às necessidades dos educandos, contemplando a dimensão estética.

Considerando a educação como possibilidade de troca que promove modificação e concordando que “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade em transformação” (GRILLO, 2004, p.78) me engajei nesta proposta junto às acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI. Busquei construir com as minhas alunas do 7º semestre ( futuras professoras) a idéia de que denomino atitude de partilha, no sentido de participar com/compartilhar. Sendo assim, planejei junto com elas o Projeto Contação de Histórias, delineando diferentes espaços da comunidade local, pautando na prática dialógica o processo de conhecer, no qual não apenas ensinava, mas também aprendia.

Para ilustrar o que refiro, destaco o interesse que os grupos das acadêmicas tiveram, em que, divididas em pequenos grupos de trabalho, escolheram uma história interessante, atrelada à Literatura Infantil como mote para discussão e seleção do tema que se adequasse ao ambiente escolhido para a Contação. Depois disso, cada grupo produziu seu roteiro que deveria dialogar com os demais, transformando as aulas em um momento prazeroso e enriquecedor de partilha de saberes.

Não posso deixar de trazer, também, a experiência de escolha dos locais para a realização do Projeto Contação de Histórias, a preparação dos ambientes, bem como a experiência vivenciada pelos grupos.

A partir dessa experiência foi possível evidenciar em que medida os valores estéticos implícitos nessas práticas emergiram no comportamento das alunas e em suas interpretações acerca das histórias contadas. Ao mesmo tempo, os resultados encontrados sugerem que as acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI, construíram valores estéticos, a partir das aulas teóricas e da práxis proposta e vivenciada. Ao contrário da apropriação dos conhecimentos, que pressupõe uma certa formalização e sistematização na construção de conceitos, os valores constituem, segundo Gardner (1995), um domínio bem menos explícito da educação, porque implicam questões subjetivas que orientam nossa forma de agir e de pensar. Assim, podemos considerar os valores em sua dimensão moral, estética ou de reconhecimento da verdade.

Neste sentido, minha inserção no Projeto *Contação de Histórias: uma interlocução com o imaginário infantil*, deu-se quando iniciou o ano letivo com as acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI, sétimo semestre, através da disciplina que ministro há muitos anos denominada Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Literatura Infantil. A proposta de realização do Projeto efetivou-se no período do mês de maio de 2008, a partir de estudos feitos sobre as estruturas dos contos de fadas, lendas, fábulas e leituras que aprofundavam o conhecimento sobre “Como contar histórias” ao longo do primeiro semestre letivo.

Resultante de uma proposta lançada em sala de aula, o interesse das acadêmicas impulsionou o Projeto Contação de Histórias, delineando-o de forma a permitir sua prática como meio de criação e recriação do conhecimento. Ficou evidente que este trabalho acadêmico tomou mais sentido, quando empenhado numa formação mais ampla e plena de significações. Foi uma trajetória natural que permitiu às alunas tecerem a rede de saberes, apresentando um viés de abertura e fruição, ao apelar para uma gama maior de caminhos e descaminhos, arrumações e desarrumações, acertos e desacertos, sujeitas sempre a um crescendo de

experimentações. As acadêmicas foram divididas em grupos e, então, selecionaram histórias, dependendo do local e do público alvo.

A preparação do Projeto permitiu-lhes o despertar para diferentes modos de ação, valendo-se da criatividade para fazer novas interpretações do conhecimento, abrindo perspectivas para uma visão cultural dos assuntos em pauta. Mais do que criativas, portanto, as professoras em formação se mostraram promissoras para a reorientação do trabalho acadêmico, na medida em que trouxeram mudanças significativas para a organização, para o ambiente de aprendizagem e em especial para a revisão dos conceitos adquiridos na disciplina. A gestão do Projeto tem mostrado a capacidade do trabalho evoluir naturalmente, a partir de informações, discussões e de suas relações para a compreensão de um contexto. A concepção aqui experimentada permitiu, queremos crer, uma outra motivação para o trabalho acadêmico e, ao mesmo tempo, a possibilidade de investir na busca de um real sentido para a educação, pautada no compromisso com a formação para a cidadania.

Esta alternativa de buscar a construção do Projeto permitiu-me um adentramento na práxis, o fortalecimento, a compreensão e um olhar diferenciado sobre o domínio e a importância de contar histórias.

Entusiasmada com os processos constituídos com minhas alunas, foi oportunizada a sistematização das experiências em diferentes locais da comunidade, escolhidos pelos grupos, ou sejam: escolas, hospitais, clube de mães, asilos de idosos, Brique da Praça. Ainda, foi realizado um Seminário em sala de aula, após o desenvolvimento do projeto, onde foram abordadas questões pertinentes ao seu desenvolvimento, sua aceitação e o processo de transformação do público alvo mediante sua aplicabilidade. As acadêmicas, ainda, apresentaram o projeto em seminários e congressos como trabalho científico.

A repercussão do projeto na comunidade foi muito positiva, ganhando a atenção da mídia, através de reportagens de jornais locais, regionais e estaduais. Também a emissora de TV RBS sucursal de Santa Rosa ilustrou o Jornal do Almoço, dando ênfase à abrangência do Projeto, ressaltando os benefícios e os

resultados encontrados pela inovação dessa práxis. Assim, outros olhares deram significado às relações entre alunos, professores, escola e comunidade, constatando-se uma inserção criativa e inovadora na construção de uma dimensão estética.

#### 4.ECOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Hoje sabemos que a dúvida,  
a incerteza,  
a insegurança,  
a consciência de nosso ainda não saber  
é que nos convida  
a investigar e, investigando,  
podemos aprender algo que antes não  
sabíamos.

REGINA LEITE GARCIA

O primeiro teste da educação libertadora, afirmam Freire e Shor (1987), refere-se a “ que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.” ( p.46). Afirmam, também, que “a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (1987, p.47).

É nesta perspectiva que procurei encaminhar esta pesquisa, possibilitando a compreensão das acadêmicas do 7º semestre do Curso de Pedagogia da URI sobre a contribuição do Projeto Contação de Histórias para a sua formação, transformando-o em conhecimento, pois a dinâmica propriamente dita não está, apenas, em repassar o já existente, mas continuamente em viver a reinvenção. Aproveitei o espaço do Curso de Pedagogia como instância social, articulando o conhecimento sobre o assunto com a minha curiosidade epistemológica e criatividade. Compreendi que era preciso dialogar com as teorias que contribuíram com o tema, buscando compreender o problema que já estava inserido na minha docência, dentro de um contexto teórico-metodológico.

Na visão de Minayo “uma pesquisa social é uma atividade prático-teórica que vincula o pensamento e a ação. (...) aquilo que intelectualmente é um problema foi, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (2000, p. 21-22).

Entendo que a pesquisa a que me propus teve caráter qualitativo na busca de compreender o significado das experiências dos sujeitos no contexto de uma realidade acadêmica, tornando a dimensão estética no ensino e na aprendizagem

das acadêmicas do Curso de Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais como tema. Neste caso, um problema constituído a partir da minha prática cotidiana.

A postura investigativa encaminhou-me para trabalhar com valores e percepções, à luz do referencial teórico escolhido e de procedimentos metodológicos que explicito a seguir. É de fundamental importância o olhar qualitativo no contexto deste estudo. Para a formação das interlocutoras dessa pesquisa, interferiram diferentes crenças, valores, atitudes e hábitos que constituíram os focos do trabalho.

Consciente de que trabalhei com o significado das experiências de acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI/Santo Ângelo, através do Projeto *Contação de Histórias: uma interlocução com o imaginário infantil*, procurei analisar a contribuição dada à dimensão estética, levando em conta a perspectiva interpretativa.

A esse respeito, Gonçalves contribui, afirmando que

nada é percebido em sua objetividade, mas, sim, através do sentido, e a consciência não aprende os objetos do mundo exterior tais como são, mas enquanto são portadores de significações, inseridos em determinados horizontes de compreensão, que se radicam no mundo da vida, subjacente a toda atividade de conhecimento (1998, p.183).

Com essa inspiração, tomamos as narrativas e depoimentos das alunas numa perspectiva pontual, entendendo-as como resultantes de suas representações sobre o trabalho desenvolvido.

#### 4.1 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES QUE A CERCARAM

Consciente da minha responsabilidade, como professora atuante e formadora, dentro do processo de construção de identidade de futuros professores, desafiei-me a um outro *olhar* sobre questões de ordem pedagógica e epistemológica presentes na formação de professores.

Considerando que, normalmente, as disciplinas que integram o currículo do Curso de Pedagogia são, prioritariamente de cunho cognitivo e instrumental,

direcionei meu olhar à dimensão estética, e defini como objetivo central analisar , a partir do Projeto Contação de Histórias, a compreensão das alunas que estão concluindo o Curso, sobre tal dimensão. Tornei o projeto, sob uma dimensão estética, para perceber se o seu desenvolvimento contribuiu para a formação das futuras professoras.

Pretendi, assim, conhecer o que ainda não sabia, contribuindo para alimentar o debate sobre saberes e fazeres que emergem da práxis proposta e vivenciada através do Projeto .

Na perspectiva de compreender os significados e a repercussão do Projeto Contação de Histórias na formação das pedagogas, entrelaçando as minhas experiências com as vivências das interlocutoras escolhidas para participarem desse percurso, a indagação fundante para o processo de investigação ficou, assim, enunciada:

**Como o projeto *CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – uma interlocução com o imaginário infantil* – direcionado para uma dimensão estética – contribuiu para formação das acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI, campus de Santo Ângelo?**

Junto a esta indagação, outras questões se interpuseram, indicativas do núcleo de minha investigação ,num processo de aproximação com o objeto.

- Qual a importância do Projeto Contação de Histórias para as acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI?
- Quais as experiências oriundas da infância das acadêmicas, através das histórias contadas?
- Suas memórias ajudariam no argumento a favor de tal prática?
- Quais foram as crenças e conceitos trazidos da Educação Básica pelas acadêmicas em relação às concepções de estética, através das histórias contadas?

- Quais as expectativas das acadêmicas em relação ao Projeto desenvolvido?
- Como as acadêmicas perceberam a presença da dimensão estética na construção do conhecimento, a partir do Projeto Contação de Histórias?
- Como as acadêmicas sentiram a repercussão do Projeto Contação de Histórias na comunidade?
- Como a experiência do Projeto foi incorporada nas ações cotidianas dessas acadêmicas?
- Que motivos estimulam a prática de contação de histórias pelas professoras de Educação Infantil?
- A contação de histórias estaria impactando os cursos de formação de professores?

Destaco que, ao tomar o espaço dos cursos da formação inicial de professores como instância social, procurei encaminhar a investigação atenta para que o imbricamento do teórico com o empírico possibilitasse que a compreensão dos acadêmicos do Curso de Pedagogia da Uri sobre a contribuição do Projeto Contação de Histórias sob uma dimensão estética fosse transformada em conhecimento.

#### 4.2 APRENDENDO COM A PESQUISA: POR ONDE CAMINHAM AS HISTÓRIAS?

A entrada no campo empírico deu-se durante o mês de outubro de 2008, após contato individual com as *professoras em formação*, escolhidas como interlocutoras da pesquisa. A constituição deste grupo contemplou seis acadêmicas concluintes do curso anteriormente mencionado. Tendo em vista o tempo que tinha disponível e mudanças de orientação no Curso de mestrado, reduzi o número de interlocutoras de oito, anunciada no Projeto de Pesquisa, para seis. Entretanto, creio que essa condição não chegou a prejudicar a consistência do estudo.

A razão que me levou a escolher essas acadêmicas como interlocutoras, deveu-se ao fato de que elas já teriam vivido a experiência do Projeto, durante o Curso. Demonstraram uma visão mais abrangente por estarem no 8º semestre e foi possível falar com mais propriedade sobre o que conheceram e vivenciaram no Projeto Contação de Histórias, durante o 7º semestre do Curso, voltadas para uma dimensão estética. O convite foi feito àquelas que manifestaram interesse pessoal em participar da pesquisa.

Para preservar a identidade dessas interlocutoras, escolhi seis nomes que remetem às histórias infantis por elas trabalhadas no Projeto, para substituir seus nomes verdadeiros. Assim, as acadêmicas do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Uri serão chamadas: **Rapunzel, Sininho, Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Feiurinha.**

#### 4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS: UM CAMINHO A PERCORRER NA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Para compreender os sentidos do processo vivido pelas acadêmicas, utilizei entrevistas semi-estruturadas como instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas, portanto, com seis interlocutoras. Durante o processo dessa pesquisa, elas tiveram a oportunidade de recuperar suas experiências vividas através do projeto Contação de Histórias, numa dimensão estética, ocorridas durante o primeiro semestre de 2008.

As entrevistas do tipo semi-estruturadas se mostraram uma forma de investigação muito significativa e foram importantes instrumentos de coleta de dados. Brandão, sobre esse assunto aborda que “toda a entrevista é uma conversa e que toda a conversa é um desafio ao diálogo aberto com o outro e, não apenas, um controle sistemático da fala de um outro, segundo os usos de meu interesse científico “sobre” o outro e “através” do outro” (2003,p.92).

Essa escolha me permitiu, como entrevistadora, fortalecer as interações com as entrevistadas, retomando o contexto quando necessário, enfatizando a flexibilidade que esse instrumento pode trazer no direcionamento das questões. Nesse sentido, apóio-me nas palavras de Lüdke e André quando alertam que o

entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que efetivamente foi dito (1986, p. 36).

As entrevistas foram escritas, a partir de afirmações complementadas individualmente pelas acadêmicas, que procuraram expressar sua compreensão sobre o significado da realização do Projeto Contação de Histórias, direcionado para uma dimensão estética, como o mesmo contribuiu para sua formação.

As entrevistas semi-estruturadas, foram realizadas em encontros individuais, orientadas por um roteiro pré-estabelecido, sendo utilizadas questões abertas e transcritas para posterior análise. Para análise dos dados, utilizei os princípios de análise de conteúdo.

Nesse processo de escrita houve, também, pontos relevantes a focalizar para melhor reflexão sobre o tema. Primeiro, fizemos uma referência às concepções e perspectivas sobre formação de professores, incluindo saberes e possibilidades de formação do professor reflexivo e, ainda, acerca do ensino direcionado à dimensão estética. Refletimos sobre esse ensino numa perspectiva transformadora e, finalizando, abordamos a contribuição da dimensão estética através da realização do Projeto Contação de Histórias e suas perspectivas, numa dimensão estética para a formação de professores de educação Infantil.

Ao ouvir as interlocutoras e ler o que foi escrito, coloquei-me em um movimento constante de análise e interpretação do conteúdo das entrevistas. Procurei, dessa forma, não apenas descrever dados, mas olhar atentamente para aqueles que expressavam sentidos e significação.

Levando em conta que interajo com o campo de pesquisa escolhido e que já fui e continuo sendo professora das alunas interlocutoras, estive atenta para evitar o que Minayo coloca como *ilusão do pesquisador*. Para que se possa fazer uma análise eficiente, inicialmente, não se deve antecipar as conclusões como “transparentes”, uma vez que “quanto maior a familiaridade que o pesquisador tenha em relação àquilo que ele está pesquisando, maior poderá ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira visão” (MINAYO, 2000, p.68).

Para não simplificar os dados obtidos, o processo de análise que realizei implicou na organização de todo o material, submetendo-o a uma divisão em partes, relacionando-as e procurando identificar o que havia de mais relevante.

Ao refletir sobre entrevista, um outro conceito se faz presente: a memória. A memória é a primeira e mais fundamental experiência de tempo. Representa a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total (CHAUÍ, 1998, p. 125), através do resgate no tempo presente de referências situadas no tempo passado. Rememorar é um trabalho ativo e autoafirmativo, por isso concordo com a concepção construtiva de Bosi (1983, p.17) sobre esse conceito, quando afirma que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.”

No conceito de memória está imbricado o de experiência, que também se reveste de potencialidade formativa. Nas palavras de Larrosa (2001, p.6) experiência é aquilo que “nos passa, ou nos toca, ou que nos acontece e ao passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”.

Diante disso, valorizei a potencialidade da entrevista como instrumento de coleta de dados desta pesquisa, concordando com Larrosa que o sujeito da experiência não é o sujeito da informação cumulativa, do poder, do saber, mas, sim, aquele que corre o risco de se deixar afetar pelo outro.

Ao utilizar a entrevista como procedimento de coleta de dados, me apoiei em MINAYO (2000, p.57) quando afirma que

é através dela que o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais[...] uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Minha escolha foi pelas entrevistas de tipo semi-estruturadas, teve a finalidade de aprofundar e complementar as reflexões previamente escritas nas narrativas das *professoras em formação*. Levei em conta que a realização desse tipo de entrevista se deu “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34) o que permite aos entrevistados exporem seus posicionamentos de forma mais livre, além de me permitir, como entrevistadora, fazer adaptações e retomar o contexto, quando necessário. Esse instrumento, portanto, possibilitou uma maior flexibilidade no direcionamento das questões do roteiro estabelecido.

Na sequência, tomando por base as escolhas teóricas que fiz, inicialmente, para esse estudo – e outras que agreguei no processo – procurei trabalhar o material produzido, buscando destacar os principais achados da pesquisa, através dos princípios da análise de conteúdo.

Os resultados, a partir da interpretação da análise realizada, serão apresentados no capítulo que se segue, em cujo percurso procuro fazer uma intersecção entre corpo teórico e o material empírico. Procurei unir os ecos, os sentidos produzidos e vividos pelas interlocutoras que me ajudaram a compor as melodias que resultaram nesta pesquisa.

## 5 JUNTANDO OS ECOS: MELODIAS PRODUZIDAS E VIVIDAS

Neste capítulo procuro trazer os resultados da análise realizada, buscando juntar os ecos aqui compreendidos como sentidos produzidos e vividos pelas *professoras em formação*, que participaram desta investigação. Procurei integrar as dimensões teóricas e práticas, apresentando os temas mais significativos que pudessem responder à questão básica que orientou a investigação:

**Como o projeto *CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – uma interlocução com o imaginário infantil* – direcionado para uma dimensão estética – contribuiu para formação das acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI, campus de Santo Ângelo?**

Analisar concepções trazidas de outros contextos, implica considerar o aspecto da socialização, o que me remete a Tardif (2006 p.71) que valoriza como saberes as experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial:

[...] é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A idéia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, (...) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Imergindo na análise das concepções sobre a contribuição da dimensão estética para a formação das acadêmicas, ratifico as palavras do autor, no momento em que percebo que a socialização na escola significa uma imersão formadora que leva os futuros professores a adquirirem concepções e representações sobre a docência que está por vir.

Vale lembrar que a década de 90 do século XX foi marcada pela pedagogia das competências e que o ensino esteve direcionado a preparar os alunos para competir na lógica do mundo do trabalho, destacando-se, a exacerbação do individualismo. Ao analisar as entrevistas semi-estruturadas dessas *professoras em formação*, quando se referem a ensino-aprendizagem foi possível perceber reflexos do contexto mencionado. Muitos resgataram experiências de seu processo escolar,

atribuindo valor à aprendizagem numa dimensão individual com uma conotação de competência.

Assim, ao analisar as entrevistas dessas *professoras em formação* – quando solicitadas a falarem sobre o Projeto Contação de Histórias numa dimensão estética – foi possível perceber reflexos do contexto mencionado anteriormente. Entretanto, a maioria delas resgatou experiências da sua infância e de seu processo escolar, atribuindo valores à aprendizagem através do ludismo e da magia das histórias contadas. Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade, enriquecendo a existência da criança de diferentes maneiras, relataram as interlocutoras.

Ao atribuir valores à aprendizagem, através dos Contos de Fadas, RAPUNZEL afirmou que **“as histórias propiciam o desenvolvimento dos alunos, enquanto sujeitos autônomos, construtores de conhecimentos.**

**A criança transcende as barreiras do real e do imaginário no faz de conta.”** Saliou, também, que contar história **“... é um processo de desenvolvimento intelectual, social, cognitivo... propõe desafios, instiga a superação e criação de hipóteses... proporciona prazer e diversão... representa um desafio e provoca pensamento reflexivo.**

Nessa fala, Rapunzel tenta mostrar como as histórias de fadas representam, sob forma imaginativa, aquilo que consiste o processo sadio de desenvolvimento humano e, como os contos tornam tal desenvolvimento atraente para o engajamento da criança. Sobre essa temática, Bettelheim (1980, p.33) destaca que “... o conto de fadas é terapêutico porque o paciente encontra sua própria solução através da contemplação do que a história parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida”. Também podemos destacar as palavras de Bettelheim (1980, p.13) “[...] porque a vida é frequentemente desconcertante para a criança, ela precisa ainda mais ter a possibilidade de se entender neste mundo complexo com o qual deve lidar [...]” igualmente quando o autor diz “...a criança necessita de idéias sobre a forma de colocar em ordem na sua casa interior e, com base nisso ser capaz de criar ordem na sua vida.”

Trago, ainda, outro excerto do referido questionamento que ilustra esta inferência. Ao relatar sobre a memória da contação de histórias na sua infância, Rapunzel explica “Não tive lembranças de Histórias... não lembro.” Infelizmente, muitas crianças não trouxeram esta prática da sua infância, pois muitos pais rejeitaram os contos de fadas, porque aplicaram a esta literatura padrões totalmente inapropriados, ou porque não tiveram acesso a elas. Também destaco outra narrativa, em relação ao que a acadêmica resgata da Escola Básica acerca do ensino aprendizagem. Constata-se que a leitura na escola seria apenas uma “atividade escolar”, mecânica e descontextualizada e não uma necessidade vital que precisa ser, desde cedo, plena de significação.

Minha interlocutora **Sininho**, referiu que **“as histórias infantis são lindas...”** porque ler para as crianças é poder sorrir, ficar triste, sentir raiva, medo, alegria, enfim as mais diversas emoções. Conforme Abramovich (1997, p.17) o que as narrativas provocam em quem as ouve “é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário”. **Sininho** relata, também, que **“hoje, há formas diferentes de contar histórias, que contribuem para o desenvolvimento da criança”**. Aproveito, ainda, o pensamento de Abramovich quando afirma que “por lidar com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos de fadas são importantes, perpetuando-se até hoje”, valorizando a dimensão estética na utilização dos contos.

Hoje, as histórias são consideradas de grande valia para a formação de qualquer criança. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser um leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo.

Na análise do depoimento fica evidente que as escolas, muitas vezes, limitam-se a constatar a falta de hábito de leitura dos alunos, sem uma ação mais propositiva. Para que a práxis docente seja competente não basta o domínio de conhecimentos e utilização de técnicas “é preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade” ( Rios, 2006, p.96). Esse seria o movimento desejado para a escolha.

A esse respeito, Ostrower (1986, p.12,13) também reflete ao ressaltar: “refiro-me à sensibilidade como algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade.”

Retomando as concepções trazidas das experiências das minhas interlocutoras a partir do Projeto Contação de Histórias, outras respostas me permitiram perceber as lembranças trazidas da infância. **Cinderela** relembra “...minha mãe, que era professora, nos reunia para contar histórias ...Eram momentos bons ...estes a gente não esquece... ao mesmo tempo em que **Chapeuzinho Vermelho** descreve que “...minha mãe contava histórias à noite, antes de dormir...eu adorava...eu sentia satisfação, tranquilidade e alegria... as histórias despertam diferentes sentimentos e ajudam a resolver conflitos internos...” e, ainda **Branca de Neve** relata que “...meu pai e irmãos me contavam histórias”.

Nas lembranças resgatadas pelas interlocutoras, havia a expressão do primeiro contato da criança com um texto que é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, dos avós ou do cuidador infantil, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas. Oralizando as histórias, misturando várias, musicalizando, inventando possibilidades mil que as narrativas permitem e estimulam, a criança começa a perceber o mundo de forma diferente, saboreando e detectando tantas coisas que nos cercam.

Bettelheim (1980, p.36) contribui para essa reflexão ao afirmar que “de modo mais significativo, se nós, os pais, contamos histórias para nossos filhos, podemos dar-lhes o reassentimento mais importante: nossa aprovação de que eles brinquem com a idéia de levar a melhor s [...] quando os pais *contam*-lhes a história, a criança fica segura [...]”.

Na análise da minha interlocutora **Feiurinha**, também percebi concepções semelhantes às citadas anteriormente, quando explicava “**gostava muito de ouvir histórias, elas me permitiam sonhar e imaginar...** Complementando este pensamento encontro em Bettelheim (1980 p.20) a contribuição para essa reflexão

ao afirmar que “o conto de fadas não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse primeiro e antes de tudo uma obra de arte.” Ainda, considero importante lembrar que “imaginar é também recriar realidades” (ABRAMOVICH, 1997, p.138).

Nos depoimentos das *professoras em formação*, analisados em relação ao Projeto Contação de Histórias, houve convergência entre muitas quanto à importância de sua realização para a escola e comunidade. **Sininho** afirma que “o Projeto foi muito valioso, todos gostaram muito e atribuíram sua importância para a formação das crianças”, **Cinderela** almejou que “as escolas abram espaços para projetos como este, dêem mais importância para o momento “Hora do Conto”... e, também que “ a partir da disciplina de FTM de Literatura Infantil foi o início de um trabalho gratificante que trouxe contribuições profundas para a docência...pude concluir que contar histórias infantis é sonhar, viver em um mundo mágico...” **Branca de Neve** relatou que

“O Projeto foi bom em todas as etapas: planejamento, execução e avaliação muito significativo, oportunizou vivenciar, na prática, os momentos de contação de histórias, onde o belo e o encanto da Literatura Infantil se voltaram para o interesse das crianças, tanto na Escola, como na Comunidade... E, ainda,” salientou que a dimensão estética na construção do conhecimento, vai desde a escolha da história até a organização do espaço, a utilização de recursos adequados”. Disse que

“A contação de histórias, possibilitou uma prática que envolveu a construção do conhecimento e foi um recurso para explorar a interdisciplinariedade no processo ensino-aprendizagem”. **Feiurinha** reforçou a idéia de que o Projeto “busca apoio das experiências passadas... acaba modificando, abandonando o método tradicional” e ainda, “... foi válido para que esse projeto continue... todas as crianças necessitam desses momentos mágicos na sala de aula e fora dela...”

A contribuição do Projeto Contação de Histórias para as *professoras em formação*, deu-se a partir da apropriação das acadêmicas dos conceitos básicos e da importância de trabalhar histórias em sala de aula e fora dela, numa dimensão estética. É só estarmos

atentos ao nosso processo pessoal, às nossas relações com os outros e com o mundo, à nossa memória e aos nossos projetos para compreender que a fantasia é uma das formas de ler, de perceber, de detalhar, de raciocinar, de sentir, o quanto a realidade é um impulsionador para desencadear nossas fantasias... (ABRAMOVICH, 1997 p.138).

Nesta concepção de valores, a questão foi descobrir quem somos, percebendo o quanto podemos. As mesmas histórias vem sendo contadas e recontadas. Esses contos de fadas nos falam de traição, de temores, de juramentos, de sentimentos, de carências, de abandonos, de desafios terríveis que devem ser enfrentados. Nos falam das dificuldades de ser criança ou jovem, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante e de como todas as turbulências internas que fazem parte da condição humana também podem ser resolvidas ou compreendidas através do encantamento.

A educação demanda criatividade para que ocorra evolução e desenvolvimento. Por isso é considerada importante na sala de aula. A passividade tem caracterizado os processos educativos, inclusive no ensino superior, fazendo com que alguns professores procurem inovação através da utilização da criatividade na sala de aula. “Queremos salientar que não é exatamente a mesma coisa falar de criatividade na *sala de aula* e falar de criatividade como *princípio funcional da aula*.” (Martinez, 1997, p. 117). Ainda, cabe ressaltar, segundo as palavras da autora

[...] considerar a criatividade como princípio funcional da aula, no mínimo supõe: que a criatividade se constitua um valor dos atores desse espaço social – professores e alunos; que a criatividade se expresse nas ações do professor no seu processo de ensinar, nos alunos no seu processo de aprender; [...] que a criatividade ocupe um lugar central na subjetividade social da aula como espaço social, constituindo um dos seus princípios dominantes (MARTINEZ, 1997, p. 118).

Assim, a análise das respostas aos questionamentos feitos às *professoras em formação*, destacadas neste capítulo, explicitaram as concepções que trouxeram em relação ao Projeto Contação de Histórias numa dimensão estética. Mostraram diferentes opiniões, sensações e valores atribuídos aos entrecruzamentos dos depoimentos das futuras professoras em relação às vivências pessoais e em relação ao ensino. Ao mesmo tempo em que atribuíram valor ao ensino na Escola Básica,

consideraram que esse ensino era direcionado exclusivamente para a dimensão técnica, tanto na Escola Básica, como em nível superior.

Outro depoimento reforçou minha percepção de que a expectativa das interlocutoras mudou, pois encontraram “uma outra proposta, justamente uma proposta reflexiva através do Projeto Contação de Histórias[...] isso que foi o diferencial”. Admitiram que foi uma oportunidade de utilizar a história na sala de aula e em diversos ambientes da comunidade e ainda, de saber para que ‘e como usar o Projeto, com discussão, com crítica mesmo.

Observei, assim, que as *professoras em formação* referiram implicitamente o que Gimeno Sacristán e Perez Gómez (1998) enfatizam, ou seja, um ensino como atividade crítica e o professor como profissional reflexivo. O ensino como atividade crítica exige, também para Zeichner (1993), professores críticos que desenvolvam seu trabalho, refletindo permanentemente sobre sua prática e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. A fala da interlocutora Feurinha evidencia que “a experiência foi válida para que esse projeto continue... todas as crianças necessitam desses momentos mágicos na sala de aula e fora dela...” pode estar associada à dimensão que envolve a troca, a criatividade, a alegria e a liberdade, ou seja, a dimensão do sensível no ensino.

Recupero outros autores com quem venho dialogando nessa pesquisa para lembrar que esses também compreendem o processo formativo para o exercício da docência como ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática e que requer o desenvolvimento da consciência crítica dos envolvidos em uma educação para libertar e sensibilizar.

Outros depoimentos analisados ratificaram a surpresa referida por Cinderela como a afirmação de que se viram, através do Projeto”, diante de um ensino “*totalmente diferente e rico*” do que foi vivenciado na graduação. Para tanto, é válido destacar que ela também expressou que “a partir da disciplina de FTM de Literatura Infantil percebo o início de um trabalho gratificante que trouxe contribuições profundas para a docência”.

A fala das interlocutoras remetem a Barthes (1987), cujo entendimento envolve o texto como um exemplo de sedução, em que não se deve temer as emoções que ele provoca em nós. É possível aprender sem temor, de forma prazerosa. E eu acrescento: é possível aprender de forma prazerosa, porque na relação com o saber se pode articular conhecimento e desejo.

Diante dos depoimentos pareceu evidente a atitude de emoção e prazer das alunas, diante do Projeto desenvolvido e vivenciado nas aulas de FTM de Literatura Infantil do Curso de Pedagogia da URI. A maioria dos *professores em formação* enfatizou que chegaram à Universidade prontos para mais um enfrentamento de conteúdos expostos pelo professor. A surpresa e a satisfação aconteceram com o fato de não encontrar um ensino tradicional, baseado na transmissão de conhecimentos e informações apenas, mas por terem sido desafiados, desde o início, a vivenciar o mundo através da simbologia proporcionada pelas histórias. Certamente esse sentimento, também se deve ao fato de se sentirem sujeitos de uma ação pedagógica com inserção na prática.

É possível que as acadêmicas tenham vindo para a graduação mais preocupadas com a informação do que com as experiências. Larrosa (2001, p.12) explica sobre essa valorização da informação e seu excesso na atual sociedade

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo, buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber ( mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado" ) o que consegue é que nada aconteça.

Para essas *professoras em formação* as aulas foram além das informações e se constituíram em experiências positivas, destacadas por elas como oportunidade de pensar e aprender, pois "possibilitou uma prática que envolveu a construção do conhecimento e foi um recurso para explorar a interdisciplinariedade no processo ensino-aprendizagem..." (**Branca de Neve**).

Esses depoimentos me levaram a revisitar as notas de Larossa (2001) sobre a experiência e o saber de experiência. Para o autor, ser sujeito da experiência é deixar-se permear pelo acontecimento em si, como expressaram as interlocutoras Rapunzel, Sininho e Branca de Neve.

Ao serem solicitadas a responder ao questionamento acerca da experiência com o Projeto que lhe *tocou*, entendida nessa pesquisa como positiva, foi possível perceber, em suas falas, que essa atividade significou mudança de concepção em relação à disciplina de FTM de Literatura Infantil. As respostas, ainda mostraram que a experiência com o Projeto Contação de Histórias se tornou significativa, quando as alunas se sentiram protagonistas de suas aprendizagens.

As expressões “prazer e diversão”, “representa um desafio e provoca pensamento reflexivo”, “liberdade no processo de criação do Projeto”, “colegas entusiasmados”, “este foi o início de um trabalho gratificante que trouxe contribuições profundas para a docência” “pude concluir que contar histórias infantis é sonhar, viver em um mundo mágico...” também mostraram a importância dada à experiência enquanto atividade que valoriza o ensino direcionado para a dimensão estética.

Nesse sentido, a análise dos depoimentos repete a compreensão que referi em parágrafos anteriores: a liberdade, a criatividade, a alegria fizeram parte do processo vivenciado pelas alunas, o que evidencia o caráter estético no ensino e sua potencialidade na formação de professores.

Percebo, assim, que as interlocutoras destacaram a experiência como uma ação educativa que ultrapassou as fronteiras da sala de aula e que não se fundamentou no tecnicismo e no conhecimento curricular formal (FREIRE, 1987). Ao contrário disso, referiram-se a uma experiência em que o ato de conhecer, de criar e recriar fez da educação uma arte, e do professor um artista que criou e recriou o conhecimento, compartilhando com os futuros professores uma estética de conhecimento e formação.

O que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá 'vida' ao objeto, chama-o para a'vida'. Isso é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (FREIRE, 1987, p. 145)

No campo de formação de professores, cujo processo de ensinar e aprender tem se efetivado de forma predominantemente normativa, abrir-se para a educação numa perspectiva estética, apresenta-se como um meio de encontrar elementos libertadores e transformadores para resgate de uma *humana docência*. Na visão de Arroyo, o “magistério é uma das artes humanas mais permanentes no longo e tenso processo de humanização. Carrega cuidados, sensibilidades, ternuras, finos tratos. Arte de ensinar e de aprender. Há cor, musicalidade, ritmo, estética.” (ARROYO, 2003, p. 126). Por isso, pode-se dizer que o ato de ensinar implica, também, no sensível, na emoção, no afeto.

Trago, ainda, o dizer de Forster (2000) em convergência com Arroyo. Para a referida autora, resgatar a nossa humana docência tem sido um desafio constante. Atitude sensível, discernimento, emoção, ética passam a ser características fundamentais do docente e do trabalho docente. Reafirmo, portanto, que libertar, transformar, ser sensível, cuidar e amar são imperativos para esse resgate.

Essa concepção, também é partilhada por Rios (2006), para quem a presença da sensibilidade no ensino deve se orientar numa perspectiva criadora. O dizer de minhas interlocutoras nesta pesquisa fizeram coro com a autora, acerca das experiências positivas no Projeto Contação de Histórias, mostrando que a proposta do Projeto oportunizou-lhes aproximar a construção e reconstrução do conhecimento com o sensível. Assim, foi possível vivenciar experiências diferentes daquele “método tradicional” (Feiurinha), que se traduziu como um encontro afetivo entre a teoria e a prática.

As experiências trazidas pelas interlocutoras permitiram, não apenas que se constituíssem como autoras de um trabalho, mas também que aprendessem consigo e com os outros. Dessa aprendizagem decorreu o conhecimento que se encarna na práxis. Elas, parecem terem se sentido envolvidas com a proposta, que se converteu

em uma experiência refletida coletivamente. O ato de produção de conhecimento, traduzido em criação coletiva e prazerosa, ratificou a idéia de que “não basta ser criativo é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo” (RIOS, 2006, p. 108).

Levando em conta que a experiência refletida coletivamente é inerente ao ensino que proporciona oportunidades de rever acontecimentos e aprendizagens, a prática educativa foi percebida como potencializadora de reflexão coletiva e de construção de novos conhecimentos, em que as histórias contadas na realização do Projeto mostraram a ocorrência de trocas, de interação e partilha de experiências.

Embora as futuras professoras trouxessem consigo uma visão e uma experiência própria acerca do que é ser professora, quando chegam à formação inicial, têm a oportunidade de estruturar e rever suas concepções. Suas posturas, paulatinamente se transformam e passam a ser uma visão de professoras e não mais a de acadêmicas. Pimenta (2005, p.20) afirma que o desafio, então, “posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor.”

Para complementar essa análise, são importantes as considerações de Tardif (2006) sobre uma perspectiva de formação de professores, onde as futuras professoras sejam consideradas como sujeitos de conhecimento, com o direito de dizer algo sobre sua própria formação. A esse respeito, acrescenta ser importante que se reconheça

os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas, através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2006, p.242).

Nessa perspectiva, tendo em vista os depoimentos das alunas, o Projeto Contação de Histórias oportunizou às futuras professoras do Curso de Pedagogia o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre possibilidades na futura atuação docente e levou-as à compreensão de que a formação é auto-formação, ou seja,

seus saberes iniciais serão reelaborados mediante suas experiências práticas (PIMENTA, 2005). Essa concepção remete à questão da aquisição de saberes, cuja mobilização, na visão da autora, é base para construção da identidade profissional do professor, que vai construindo seus saberes a partir da reflexão, orientados no diálogo crítico com a realidade e com a própria atuação.

Mas que saberes as futuras professoras do Curso de Pedagogia da URI devem construir? Aproveito, ainda, a concepção de Tardif (2006) quando afirma que os saberes docentes (profissionais, pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais) compreendem um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências na ação de ensinar. Porém, sugere que a profissionalização não deve se reduzir ao aspecto cognitivo, porque “um professor tem história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2006, p.265).

As interlocutoras da pesquisa valorizaram a articulação entre saberes e prática reflexiva como potencialidade de formação para uma docência que atenda às exigências futuras das situações de ensino e ao desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória (FREIRE, 2000; PIMENTA, 2005)

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos (PIMENTA, 2005, p. 30).

Retomo a questão da articulação teoria e prática, referida anteriormente, tendo em vista que na análise dos depoimentos percebi a ênfase dada pelas *professoras em formação* às atividades propostas, porque foram direcionadas para uma perspectiva em que a dimensão estética se tornou relevante.

Revelaram que o Projeto Contação de Histórias contribuiu para a sua formação, porque explorou a sensibilidade em relação ao Curso, bem como ao que estava acontecendo na Instituição e na comunidade. Percebemos que foi possível a construção de um conhecimento mais transformador, mais criativo, mais solidário e

menos normativo. A criticização do conhecimento se ampliou na medida em que a criatividade se desenvolveu, articulando a consciência de razão e sentimentos, sem “nenhuma ruptura entre sensibilidade, emoções e atividade cognoscitiva” (FREIRE, 1987, p.118).

Parece ser, portanto, sob o viés da estética, que se encontram possibilidades de descortinar outros movimentos e práticas na educação, pois “a sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” (RIOS, 2006, p.97) .

O Projeto Contação de Histórias, certamente não é, em si, a representação da complexa mudança desejada em *formação de professores*. Entretanto, parece representar um espaço em que as alunas exercem uma autoria especial na sua formação. Desperta, também, uma dimensão estética, pelas sensações que mobiliza, envolvendo uma relação das futuras professoras com as crianças, mediada pela sensibilidade e ludicidade.

Parece que o Projeto, ao recuperar memórias e sensações positivas nas estudantes, potencializa a capacidade criativa nelas existentes. Podem significar avanços no processo de sua formação.

## 5.1 MELODIAS QUE SE AFINAM

Ser professora e, ao mesmo tempo, ter o ensino do componente curricular em que atuo como objeto de pesquisa me levou a debruçar-me sobre meu próprio fazer, a fim de vislumbrar novas possibilidades pedagógicas e trilhar novos caminhos. Para tanto, entreguei-me a este estudo, levando em conta que

uma investigação científica associada a alguma dimensão de trabalho do professor deve servir em primeiro lugar à sua razão propriamente pedagógica. Ela está no propiciar condições de um aprendizado mais complexo e ativo, mais participativo, mais crítico e mais criativo a um número crescente e aberto de pessoas. Ela deve ser um instrumento a mais na difícil passagem do conhecimento consolidado que se acumula em direção ao saber que se aprende enquanto se vive a experiência de criá-lo em situações de diálogo (BRANDÃO, 2003, p.26).

Na experiência de criar conhecimento, pude vivenciar diferentes sentimentos em que tempos, pessoas, lugares e saberes se mesclaram. Recorrendo mais uma vez à memória, busco lembranças para recuperar o vivido, as presenças, as ausências e as aprendizagens que experimentei no processo de pesquisa. Entendi que para vivenciar uma pesquisa não se pode ver a realidade a partir de uma leitura dicotômica do certo ou errado, mas sim a partir de uma leitura da práxis, que envolve questionamento e reflexão.

Da mesma forma, aprendi a lutar contra a implacabilidade do tempo, sombra que por vezes obscurece a visão de quem se constitui pesquisador. Assim, emergiram indagações que permearam meus pensamentos e, em alguns momentos, bloquearam o tecer do trabalho que precisava ecoar com sentido. Deparei-me diante de espaços vazios, de melodias desafinadas, de direções bifurcadas que me levavam a diferentes escrituras. E, nessa ânsia de pesquisadora iniciante lutei com as palavras, mas não contra elas.

Apanhadas as palavras que transformei em sonoridades, procurei pautar o estudo no rigor e alegria de poder construir conhecimento e na expectativa de ampliação do diálogo com todos aqueles que continuam acreditando na esperança e *boniteza* que alimentam e fortalecem a profissão de professor. Saliento que não é minha intenção que essa pesquisa indique soluções para a questão do ensino nos cursos de formação. O que aprendi foi o fato de conhecer o que ainda não sabia e de contribuir para o fomento do debate sobre saberes e fazeres que emergem desse componente curricular no âmbito acadêmico.

Inspirada na minha prática profissional, indiquei a indagação central da investigação:

**Como o projeto *CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – uma interlocução com o imaginário infantil* – direcionado para uma dimensão estética – contribuiu para formação das acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI, campus de Santo Ângelo?**

Dessa forma, a análise de experiências vivenciadas nas aulas da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Literatura Infantil com as acadêmicas do 7º semestre do Curso de Pedagogia da URI me possibilitou a compreensão de como as *professoras em formação*, que protagonizaram essas experiências, percebiam a contribuição do ensino numa dimensão estética.

Devo registrar que, nesta pesquisa, além de contribuir com os estudos da área da Educação, foi alentador e prazeroso possibilitar às acadêmicas referenciais com perspectivas da construção de conhecimento *rupturantes* com a racionalidade técnica. Foi possível constatar mudanças e rompimentos com a concepção conservadora de ensinar e aprender, encontradas nas respostas aos questionamentos . As experiências contadas pelas interlocutoras revelaram a valorização da construção de conhecimento, a valorização do ensino voltado ao diálogo, à liberdade, à criatividade e a constante busca ao conhecimento participativo e transformador. Um ensino que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, estimulando-o a ler e enxergar o mundo.

O Projeto Contação de Histórias constituiu-se, na visão das interlocutoras, como uma proposta positiva e significativa, o que evidencia a importância dada sensibilidade, troca e mobilização de conhecimentos numa articulação de saberes que se estabeleceu com significação para as acadêmicas, provocando a construção de novos saberes que incorporou emoção, sensibilidade, alegria , enfim, percepção estética, associando teoria e prática.

Esse estudo, também, oportunizou a reflexão sobre a minha própria prática, em cuja interação, pude usufruir das experiências das minhas interlocutoras e elas das minhas, num processo de contribuição mútua para melhor compreensão da docência enquanto profissão e de suas especificidades e complexidade. Aproveito para me alinhar a Freire, quando diz:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações acompanhada sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2000, p. 79-80).

Retomando à questão central do estudo, procuro responder se e de que forma o Projeto Contação de Histórias, direcionado a uma dimensão estética contribuiu na formação das futuras professoras. A intenção não era chegar a conclusões definitivas, porque a melodia dessa temática continua. Procuro levar em consideração que algumas considerações provisórias já foram sendo apontadas na reflexão e análise em cada capítulo, tanto na parte teórica quanto na metodológica.

As *professoras em formação* perceberam e reconheceram no Projeto Contação de Histórias um constituinte de saberes fundamentais no processo de aprender a ser professor. As experiências vivenciadas nas aulas de FTM de Literatura Infantil apontam para possibilidades de enfrentamento do modelo pautado na racionalidade técnica, que fragmenta saberes, que fundamenta a ação educativa na mera reprodução do conhecimento. Assim, uma das contribuições do Projeto está em oportunizar às futuras professoras que se percebam como agentes na produção de conhecimento, para diminuir a dicotomia entre produção e aplicação de saberes. Quero dizer com isso que FTM de Literatura Infantil como componente curricular acadêmico não se restringe ao arranjo de conteúdos para a futura docência, mas se traduz em espaço e tempo de construção de saberes com significados culturais e sociais necessários à trama de relações e interações que estarão presentes no cotidiano da escola. “Se assumimos o postulado de que os professores são atores componentes, sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2006, p. 234).

Volto-me ao Projeto Contação de Histórias, entendendo-o como uma contribuição para formação do professor na disciplina de FTM de Literatura Infantil, favorecendo uma atitude reflexiva, em cuja prática, articulada aos saberes teóricos, favoreceu a possibilidade de enfrentar as situações singulares de sala de aula. Pode auxiliar as alunas a re-elaborar novas teorias, no que se refere à análise dos contextos históricos-sociais que ocorrerão nas suas práticas. Através dos depoimentos das *professoras em formação* pude inferir que as experiências proporcionadas pelo Projeto Contação de Histórias foram relevantes por mostrarem que a docência requer a valorização do trabalho crítico-reflexivo sobre práticas e

experiências partilhadas, sem distanciar-se da teoria. Dessa forma, a atitude reflexiva poderá promover o encontro entre os aspectos cognitivos, culturais, sociais e estéticos inerentes à ação do professor, ratificando como potencialidade para uma formação autônoma e emancipatória a articulação entre saberes e prática reflexiva.

Refiro-me, ainda, ao Projeto Contação de Histórias, sem colocar ponto final, na dimensão estética, questão central desse estudo. Como contribuição para a formação, reafirmo o entendimento que veio permeando este trabalho de que o ensino direcionado para a dimensão estética deve afastar-se de um caráter utilitário para as *professoras em formação*. Outrossim, deve traduzir-se em construção de significados a realizarem-se na mediação entre o fazer e o compreender, mediante uma prática reflexiva que desenvolvam a imaginação, a criatividade e a sensibilidade. Dessa forma, traduzir-se em prazer de aprender, sem que a formação de professores e a relação pedagógica nela produzida seja reduzida a um processo esvaziado de sentido.

Continuo a refletir e acreditar no caráter estético do ensino, mesmo ciente de que no mundo prático, as ações educativas voltadas para essa dimensão ainda são escassas. Acredito na sensibilidade como potencializadora do ato de ensinar e aprender, como possibilidade de as futuras professoras se tornarem sujeitos de decisões e ações coletivas, pois é na dimensão do sensível que se localizam os afetos, os vínculos e as emoções ativadores positivos das ações humanas que devem permear as ações educativas.

Paralelamente, a essa nova experiência que me trouxe o Projeto Contação de Histórias, o processo que vivenciei como Mestranda foi enriquecedor e inesquecível. Partilhei saberes com professores dedicados e competentes que usaram o diálogo, o carinho e o respeito. Quero fazer uma especial referência à professora Maria Isabel Cunha que, através de sua orientação segura, provocadora e solidária, do olhar atento a possíveis equívocos, da simpatia e compreensão a cada encontro, permitiu-me atingir a conclusão desse percurso. Associado aos conhecimentos que o curso me ofereceu, esse vínculo contribuiu e me fortaleceu nesta travessia. Mais do que estar realizando um sonho que sempre fez parte do meu projeto de vida, mas que por motivos de mudanças do destino aconteceu minha viuvez. Sem dúvida, o

Curso de Mestrado permitiu-me delinear um novo caminho e me proporcionou uma satisfação incomparável como ser humano mais convicto e preparado.

No processo dessa escrita há, também, pontos relevantes a focalizar para melhor reflexão sobre o tema. Primeiro, fazendo uma referência às concepções e perspectivas sobre formação de professores, incluindo saberes e possibilidades de formação do professor reflexivo e, ainda, acerca do ensino direcionado à dimensão estética, refletindo sobre esse ensino numa perspectiva transformadora e finalizando, apresento a contribuição da dimensão estética através da realização do Projeto Contação de Histórias e suas perspectivas para a formação de professores de educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. *Por uma educação estética na formação universitária de docentes*. Campinas: Educação & Sociedade, 2008

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na Escola: o que é, como se faz*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987.

BETTELHEIM, Bruno. *Psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade; Lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiróz/ Edusp, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002

DEMO, Pedro. *Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

DUARTE Junior, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

DUFRENNE, Mikel. *Estética e Filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14 ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, C.M.B. *Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEdU/FACED/UFRGS, 1999.

FOSTER, Mari Margarete. *O ensinar e o aprender: desafios para o trabalho docente*. In: *Palestra no Encontro de Professores Novos, 2000*. São Leopoldo: UNISINOS, mar.2000.

FRANGE, Lucimar Bello P. *Arte e Educação; diversos olhares*. In: Ayrton Dutra Corrêa. (Org.). *Ensino de Artes, múltiplos olhares*. Ijuí, RS.: UNIJUÍ, 2002.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *O verdadeiro, o Belo e o Bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Traduzido por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GIMENO SACRISTAN, José, PEREZ GOMEZ. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GONÇALVES, Ana Cristina Canosa. *Madrastas: do conto de fadas para a vida real*. São Paulo: Iglu, 1998.

GRILLO, Marlene & FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro. In MOROSINI, Marília Costa *et al.* *Enciclopédia da Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (org.). *Ser Professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione, 1993.

KELLY, Celso. *Arte e Comunicação*. Rio de Janeiro: Agir, 1972.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. *Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança*. Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, 1999.

LIMA, Maria Socorro L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado) – FEUSP: São Paulo, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

MERQUIOR, José Guilherme. *A astúcia da mimese: ensaios sobre lírica*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTÍNEZ, Mitjáns A. *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papyrus, 1997.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

ORTIZ, Renato (org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da Arte*. São Paulo: Cultrix, 1974.

OSTROWER, F. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PIAGET, Jean. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PORCHER, Louis. *Educação Artística – luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Compreender e Ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANOWSKI, J.P., MARTINS, P.L.O & JUNQUEIRA, S.R.A. (orgs) *Conhecimento Universal: Aula e os Campos do Conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2004.

SOARES, Magda. *Metamemórias-Memórias, Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TOFFLER, A. *O novo significado de poder*. Powershift: As mudanças do poder. 4. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da Educação, Mimesis e razão Comunicativa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. *Brincando de Música – Experiências com sons, ritmos, música e movimentos*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 1**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO – TCLE**

Estamos lhe convidando para participar da pesquisa - **A Relevância da Dimensão Estética no Ensino: uma Experiência de Professores em Formação no Projeto Contação de Histórias** coordenada pela professora - **Maria da Graça Chabalgoity do Nascimento e Silva** da **Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI**, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que tem como questão central - **Como o projeto “Contação de Histórias - uma interlocução com o imaginário infantil” – direcionado para uma dimensão estética contribuiu para as aprendizagens dos professores em formação do Curso de Pedagogia da URI**. As respostas dos questionários da pesquisa serão utilizadas para selecionar os estudantes que irão participar da entrevista coletiva, de acordo com o curso que estão fazendo e com a fase do currículo: início, meio e fim.

A sua participação é totalmente voluntária. Asseguramos, outrossim, que todas as informações contidas nos questionários e nas entrevistas serão tratadas com o máximo sigilo e a sua identidade não será revelada de nenhuma forma.

**CONSENTIMENTO PARA O QUESTIONÁRIO ( )**

**CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA ( )**

Eu, \_\_\_\_\_, estou plenamente de acordo em participar do preenchimento do questionário e/ou da entrevista, estando ciente que os dados coletados serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: 24 de outubro de 2008.

**Instituição:** UNISINOS

**Pesquisadora responsável:** Maria da Graça Chabalgoity do Nascimento e Silva

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

## APÊNDICE 2

### ENTREVISTA

**Como o projeto *CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – uma interlocução com o imaginário infantil* – direcionado para uma dimensão estética – contribuiu para formação das acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI, campus de Santo Ângelo?**

Junto a esta indagação, outras questões se interpuseram, indicativas do núcleo de minha investigação, num processo de aproximação com o objeto.

- Qual a importância do Projeto Contação de Histórias para as acadêmicas do Curso de Pedagogia da URI?

- Quais as experiências oriundas da infância das acadêmicas, através das histórias contadas?

- Suas memórias ajudariam no argumento a favor de tal prática?

- Quais foram as crenças e conceitos trazidos da Educação Básica pelas acadêmicas em relação às concepções de estética, através das histórias contadas?

- Quais as expectativas das acadêmicas em relação ao Projeto desenvolvido ?

- Como as acadêmicas perceberam a presença da dimensão estética na construção do conhecimento, a partir do Projeto Contação de Histórias?

- Como as acadêmicas sentiram a repercussão do Projeto Contação de Histórias na comunidade?

- Como a experiência do Projeto foi incorporada nas ações cotidianas dessas acadêmicas?

- Que motivos estimulam a prática de contação de histórias pelas professoras de Educação Infantil?

- A contação de histórias estaria impactando os cursos de formação de professores?

Pensando em ampliar o conhecimento, buscarei analisar o que já existe de produção científica, procurando fazer uma breve revisão de estudos e pesquisas relacionadas com o tema escolhido.

## **ANEXOS**