

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Experimentar a educação: alteridade, diferenças e formação de professores

Anelice Ribetto¹

¹ FFP/UERJ - Faculdade Formação de Professores/ Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Rua Lemos Cunha 203/403- Icaraí- Niterói- RJ- Brasil. anelatina@gmail.com

O projeto “Narrando a potencia da escola pública” é um projeto experimental coordenado pela professora Anelice Ribetto que começou a ser desenvolvido no espaço-tempo da disciplina “Estágio Supervisionado II”, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no primeiro semestre do Ciclo letivo de 2009.

Esse relato de pesquisa e de experiência de formação está marcado pelo desafio de encontrar uma maneira e um espaço de conversa com outros, que é, no mesmo movimento, um dos desafios do próprio projeto: *em que língua vamos a contar aquilo que nos acontece?* (LARROSA, 2006)

O projeto está atravessado pelas palavras-conceitos *experiência* (LARROSA, 2001), resistência, potência e *alteridade* (SKLIAR, 2003) na educação (que é) do outro a partir da possibilidade de nos experimentar como sujeitos na cena pedagógica priorizando a discussão de aquilo que irrompe e interrompe como diferença e como acontecimento. Nesse sentido, se interessa por pensar os olhares do pesquisador, do educador, dos estudantes desde uma cena pedagógica diferente de aquela que tem privilegiado historicamente a mesmidade: se trata de pensar na resistência e potência de *saberes outros saberes* criados no cotidiano da educação e as maneiras em que narramos esses saberes outros.

Uma das questões problematizadoras que instigaram a criação desse projeto foram as freqüentes falas e escritas sobre a escola pública que, muitas vezes, encontramos como relato de experiência na forma de relatórios de estágio supervisionado, e, mesmo, como um discurso quase obvio sobre as práticas escolares: esses relatos sobre a escola pública têm tido como referencia um olhar centrado nas faltas, naquilo que a escola publica não consegue dar conta, na falha, nas ausências... mas, como foi que criamos essas crenças sobre o estágio e sobre a escola?

Em que língua?

A lógica hegemônica dos cursos de formação de professores durante boa parte do século XX fundamentou-se na concepção epistemológica da racionalidade técnica. Nesta concepção, que coloca teoria de um lado e a prática de outro, configura-se uma relação de subordinação das disciplinas pedagógicas – consideradas as disciplinas práticas, em detrimento das teóricas – consideradas as disciplinas científicas. Nesta mesma lógica, o E.S. foi sendo definido nos currículos dos cursos de licenciatura até a vigência da LDB 9394/96⁽²⁾ como *uma disciplina de complementação*. Ou seja, seria a parte *prática* –a que só existe para complementar a teoria- aquela que o aluno observaria e criticaria nas escolas campo.

No contexto de produção de discussões resultantes dos movimentos de redemocratização do Brasil, a questão teórico-prática da disciplina Estágio Supervisionado tornou-se objeto de estudo e de projetos de diferentes autores (Candau & Lellis, 1999) que propõem sob diferentes formas a unidade entre teoria e prática. Essas autoras denunciam que as orientações do estágio eram dirigidas em função de atividades de programas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não

² A partir desse momento o E.S. é definido como componente curricular diferenciado.

favorecia as reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem possibilitava a reconstrução ou definição de teorias que sustentassem o trabalho do professor.

Implícito nesse modelo há uma marca do paradigma moderno que instituiu o conhecimento científico como conhecimento universal e acabado do mundo. O espaço de produção desse saber –teórico- seria a universidade. Colocando o Estágio supervisionado nesse contexto, entenderemos por que ele foi entendido –numa consideração tecnicista e instrumental- como a instância através da qual os saberes teóricos seriam aplicados na prática. O espaço de produção de práticas –consideradas representações de crenças, tradições, preconceitos e senso comum- seria a escola.

Garcia e Alves (2000) defendem que o problema da onipotência da teoria acadêmica está na divisão e desqualificação histórica do trabalho, na qual quem trabalha não pensa. As autoras advertem ainda que a valorização da teoria em detrimento da prática desconsidera que na sala de aula há uma teoria em movimento. Portanto, os professores pensam e produzem teoria, que constitui a expressão do pensamento e tomada de posições desses profissionais em situações concretas de ensino.

A prática pedagógica e o estágio devem ser entendidos como campo de formação dos futuros professores. Assim, quando se fala de relação teoria-prática deve se entender que tanto a universidade quanto a escola transformam-se em espaços de formação colaborativa e que o aprofundamento teórico das questões pedagógicas deve partir de uma prática dialética que permita a compreensão da complexidade do cotidiano escolar. Além do repertório de conhecimentos que constituem a identidade de um curso de formação de professores é necessário reconhecer e legitimar, fundamentalmente através do estágio, a escola como espaço de construção de conhecimentos.

Isso significa questionar o olhar acostumado que sabe com antecipação aquilo que irá ver –uma escola fundada só na falta- e repensar como têm sido produzidos esses relatos faltosos produzidos por um olhar arrogantemente tecnicista com pretensões de se saber neutro, objetivo, e, fundamentalmente, de que forma, ou em que língua, têm sido narrados.

Quando no começo desse texto trouxe a pergunta de Larrosa *em que língua vamos contar aquilo que nos acontece?* não me referi ao espanhol, ao francês, ao português ... Com essa pergunta, o autor trata de chamar atenção sobre a importância da linguagem e apelar para *distinguir as diferentes línguas que podem existir numa língua, em qualquer língua* (2006:26) pois o problema não é só o que dizemos e o que podemos ou não dizer, senão, e sobretudo, como o dizemos: o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em distintas relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros. Falar e escutar, ler e escrever não são ferramentas que se dominam com maior ou menor habilidade senão um problema no qual se jogam coisas muito mais graves que a eficiência da comunicação.

Larrosa diz que na universidade, sobretudo naqueles níveis em que os estudantes iniciam a pesquisa, se problematiza intensamente o método, mas não a leitura e a escritura, e que *esse fato não significa que esses não sejam lugares de potentes mecanismos de controle. Se não fosse por esses mecanismos seria impossível a imposição generalizada e a posterior naturalização da língua* (2006:29) Essa língua funciona como uma espécie de *língua de ninguém*, uma língua neutra e neutralizada da qual tem se apagado qualquer marca de subjetividade.

Uma língua que é a linguagem dos científicos, dos que se situam no campo educativo desde a legitimidade da língua e só desde o planejamento técnico, os que

usam o vocabulário da eficácia, da avaliação, da qualidade, dos resultados, dos objetivos.

Embora essa língua seja só uma língua ela foi erigida como A Língua.

Nos relatórios trazidos pelos alunos vemos como essas marcas estão presentes e como as práticas de estágio têm sido hegemonicamente narradas numa língua amputada dos saberes e sabores da (auto) biografia.

Mas, *uma língua para narrar o quê?*

Experiências...

O projeto prevê a participação dos estudantes do curso de pedagogia e das licenciaturas da FFP/UERJ em algumas instancias escolares e a criação –por parte deles- de duas diferentes narrativas sobre as movimentações nesses territórios observando e relatando como se concretiza a proposta político-pedagógica da escola e seus processos de organização e gestão do coletivo escolar, como traduções singulares de atores da comunidade escolar e do mundo da vida cotidiana.

Uma das duas narrativas produzidas está formada por um conjunto de contos, imagens fixas ou audiovisuais, poemas... inspirados naquilo que afeta, toca e marca os estudantes de pedagogia: a escrita de uma (possível) narrativa da experiência.

O conceito de *experiência* que me foi apresentado por Jorge Larrosa através de um texto curto apresentado no COLE do ano de 2001.

Esse texto tem provocado –nos últimos anos- muita discussão em diferentes grupos do campo da educação, sendo uma referência quase *naturalizada* ao escrever, pesquisar, conversar sobre educação. Mas, tentarei, brevemente e me apoiando no texto de Larrosa, dar uma certa densidade a essa palavra muitas vezes banalizada como sinônimo de acumulação de anos em certo espaço e como alguma coisa ligada a uma prática que não reconhece a teoria em movimento como parte sua.

Larrosa diz sobre a necessidade de pensar a experiência e *desde* a experiência e possibilitar, talvez, um pensamento da educação e da pesquisa a partir desse exercício de experimentação. *A experiência é isso que me passa*, escreve o autor, mas o *isso* dessa frase supõe, então, um acontecimento, ou seja, o passar de alguma coisa ou de algo que não sou eu. E esse algo que não sou eu significa alguma coisa que não depende de mim, que não é uma projeção minha, que não é o resultado das minhas palavras, nem das minhas ideias, nem das minhas representações, nem dos meus sentimentos, nem projetos, nem das minhas intenções, que não depende dos meus saberes, nem poderes, nem da minha vontade. Esse “que não sou eu” – para Larrosa- significa que é “outra coisa diferente de mim”, outras coisas diferentes das que eu falo, diferentes das que eu sei, diferentes das que eu sinto, penso, antecipo, diferentes do que eu posso, do que eu quero. A isso, o autor (junto com outros) chama de “princípio de alteridade” –ou de exterioridade ou, ainda, de alienação.

A experiência, na exterioridade do acontecimento, não deve ser interiorizada, mas, mantida como exterioridade. Essa alteridade não deve ser identificada mas, mantida como radical alteridade. A experiência –para Larrosa- não reduz o acontecimento (nem se reduz ao acontecimento) mas, sustenta o acontecimento como

irredutível... irredutível às minhas palavras, ideias, projetos, saberes, poderes, e tanto mais...

Mas a experiência supõe, também, em segundo lugar, que algo *me* passa. Não o que passa na minha frente, mas, a mim, ou seja, *em mim*. A experiência supõe, então, não um acontecimento exterior a mim, mas o lugar da experiência sou eu. É em mim – ou nas minhas palavras, ou nas minhas ideias, ou nas minhas representações, nos meus sentimentos, nos meus projetos, etc aonde a experiência tem lugar. Larrosa chama isso de “princípio da subjetividade” ou, também, da reflexividade ou da transformação. Chama dessa forma porque o lugar da experiência é o sujeito, mas trata-se de um sujeito que é capaz de deixar que alguma coisa passe com ele, ou seja, que alguma coisa passe com as suas palavras, com os seus saberes, projetos, representações, com sua vida.

Trata-se de um sujeito exposto. Por outro lado –segundo o autor- esse princípio supõe que não há experiência em geral, que não há experiência de alguém: cada um faz e padece a sua experiência. Isso é único e singular. Larrosa diz que a experiência supõe, também, que algo ou alguma *coisa* passa desde o acontecimento até mim, que alguma coisa ou algo me vem ou me (ad)vém. Isso presupõe riscos e perigos.

De fato, o autor lembra que o verbo “experimentar”, o que seria “fazer uma experiência com algo” ou “padecer uma experiência com algo” se diz, em grego, *ex/periri*. E desse *periri* vem, em castelhano, a palavra “perigo” e, em português, “perigo” Este seria o primeiro sentido desse passar. Larrosa chama isso de “princípio da passagem” mas, dá, também, um sentido a mais. Se a experiência é *isso que me passa*, o sujeito da experiência é como um território, no qual isso que passa deixa marcas, rastros, feridas. Isso faz –diz o autor- com que, em princípio, o sujeito é um sujeito não ativo senão um sujeito passional: a experiência não se faz, senão que se padece. Esse princípio é chamado por Larrosa de “princípio da paixão”

Olhares...

Participaram dessa proposta – entre março de 2009 e janeiro de 2010- mais de vinte alunos dos Cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia da FFP/UERJ e mais de oito escolas públicas e privadas das redes de Niterói e São Gonçalo.

A forma de trabalho do projeto supõe entre cinco a seis idas para as escolas que acolha o projeto. Paralelamente, os alunos participam de conversas na universidade a partir do material produzido a partir da escola e de algumas leituras sugeridas. Nos primeiros encontros tentamos pensar nosso olhar, entender ou nos estranhar com aquilo que acreditamos ver, porem, aquilo que definimos desde essa perspectiva como a realidade, a escola, o aluno, a sala, a professora, etc.

Convocamos alguns parceiros para tentar entender esse processo intersubjetivo que constitui o olhar: Von Foerster, Don Juan de Castañeda, o filme Janela da Alma, o Zoom, e tantos mais... nesse mesmo movimento tentamos entender as formas em que vamos produzindo discursos, narrando aquilo que definimos –desde nosso olhar- como a realidade, a escola, o aluno, a sala, a professora, etc. A maioria das vezes se apresenta como verdade dada que o relato escrito é a maneira mais adequada de dar conta das nossas práticas, isso não é novidade entendendo que a ciência moderna –e a escola como instituição filiada a ela- instituiu como discurso do saber a narrativa escrita. Mas uma narrativa escrita pretensamente objetiva, neutra, instrumental. Assim, a maioria dos Relatórios de estágio que os alunos apresentam

para a discussão coletiva respondem a um formato pré estabelecido que supõe a escrita legitimada pela academia.

Um dos momentos que mais movimentam aos alunos é quando proponho que as questões que vamos a trabalhar na e com a escola serão narradas noutra língua, uma língua que nos permita, tal vez, falar, escrever para e desde a experiência. Assim, cada ida à escola as alunas têm uma referencia de observação. Essas referencias ajudam a focar nosso olhar, embora esse foco não descuide o contexto mais amplo:

- O estagiário como viajante ou como turista;
- Os fazedores –sujeitos- da escola;
- O espaço escolar e suas marcas;
- Projetar pedagogicamente...
- A escola como espaço de cruzamento de culturas...

Para cada uma dessas referencias convocamos alguns parceiros para nos ajudar a ampliar nosso horizonte de pensamento em relação a cada problema-referencia.

A cada ida as alunas participam das instancias educativas institucionais e é nesse contexto que devem produzir duas narrativas: uma delas, escrita, deve contemplar aquilo que foi vivenciado no estágio.

Para melhor entender essa vivencia, os alunos devem tentar discriminar aquilo que vêem, aquilo que pensam sobre o que vêem e aquilo que sentem ante o que vêem. Essa discriminação logo nos ajuda a entender como –muitas das vezes- achamos que vemos *objetivamente* alguma coisa que está lá fora de nós e logo nos deparamos com que aquilo que vemos está contaminado por aquilo que pensamos, sentimos...

A segunda narrativa deve se inspirar em alguma coisa que tenha interrompido nosso olhar, alguma coisa que tenha nos feito pensar ou sentir alguma coisa que ainda não tínhamos pensado ou sentido... é a possibilidade de escrever a partir do acontecimento, do que chega sem ser esperado e irrompe nossa tranqüilidade do olhar... e ai, a narrativa poderá ser conto, poema, desenho, fotografia, filme, e tanto mais...

O objetivo dessa criação de diversas narrativas está fundamentado numa toma de partido explicita pela não hierarquização epistemológica dos diferentes saberes, conhecimentos, experiências e narrativas confrontando a legitimização única e centralizada do conhecimento científico e da escrita instaurado pela modernidade.

O material produzido é trazido para as *rodas de conversas* com a professora supervisora. O uso a palavra *conversa* é uma escolha política-epistemologica chave no projeto porque essa palavra sugere horizontalidade, oralidade e experiência... *uma língua que não diminua, não rebaixe, não crie inferior e superior... uma língua com voz, com tom, com ritmo, com corpo, com subjetividade.* (LARROSA, 2006:38)

No final do semestre, os estudante realizam uma Oficina de *contação* dos próprios contos ou de exposição das imagens produzidos no percurso do estágio, para alunos e educadores da escola campo. No final do semestre os estudantes e

professoras escolhem os contos, imagens, etc. para a organização de um livro de contos que é socializado pela Internet e entregue em dvd para cada escola e universidade participantes.

As narrativas...

Vão, a continuação, algumas observações e contos produzidos pelas estagiarias e os desenhos produzidos pelos alunos das escolas.

Planejar e projetar pedagogicamente (Estudante: Priscilla Guilles)

Relatório III.

*O que eu vejo?*Vários papéis com muitas coisas escritas.

*O que eu penso?*Ao ver penso ser uma apostila, pela organização e estrutura física. Nesta apostila, penso conter diversos assuntos sobre o projeto político pedagógico, pois li na capa que aquela apostila era projeto pedagógico da escola. Ao pensar no projeto escolar, logo penso está bem organizado de acordo com a lei e sendo posto em prática.

*O que sinto?*Para sentir precisei realizar um movimento de toque e leitura acerca do projeto e logo fui sentindo que aquilo que pensava não condizia com o que lia. Não consegui sentir teoria e prática atreladas. É difícil descrever o que sentir, foi um misto de sentimentos, me senti confusa, enganada, era como se aquele projeto fosse uma farça. Por que foi construído se não era totalmente executado? Adiante explicarei melhor o projeto.

O conto III: A festa.

Era um dia muito feliz para princesa Lili, pois ela estava preparando a lista de convidados para sua festa de aniversário, mas tinha um, porém, a menina só queria convidar meia dúzia de gatos pingados, aqueles que sempre levam presentes. Então começou a convidar.

Lili: Keka, Keka, venha a minha festa.

Keka: Festa? Adoro festa, mas só vou se você convidar o Duende.

Lili: Duende, Duende, venha a minha festa.

Duende: Festa? Adoro festa, mas só vou se você convidar o saci.

Lili: Saci, Saci, venha a minha festa.

Saci: Festa? Adoro festa, mas só vou se você convidar o unicórnio.

Lili: Unicórnio, Unicórnio, venha a minha festa.

Unicórnio: Festa? Adoro festa, mas só vou se você convidar a Bela e a Fera.

Lili: Bela e Fera, Bela e Fera, venham a minha festa.

Bela e Fera: Festa? Adoramos festa, mas só vamos se você convidar à coruja.

Lili: Coruja, Coruja, venha a minha festa.

(...)

E a lista de convidados da Princesa foi crescendo, crescendo, crescendo... Ela não entendia porque os convidados sempre tinham outros convidados para acrescentar. Então resolveu perguntar ao seu amigo espelho encantado, quer dizer atrapalhado.

Lili: Espelho, espelho meu, existe outra princesa mais bonita do que eu?

Espelho: Sim, eu.

Lili: Você? E desde quando você é princesa?

Espelho: Iiiii... desculpas, desculpas, me enganei. É claro que não existe princesa mais bonita do que eu, quer dizer você.

Lili: Vamos deixar de conversa fiada que a dúvida é outra. Por que todos os convidados sempre tinham outros convidados para acrescentar a minha lista?

Espelho: Ora bolas, por que todos sabiam que você não queria convidar todo reino e só parte dele.

Lili: E o que tem demais?

Espelho: Você já viu festa com meia dúzia de gatos pingados?

Lili: Gatos? Mas eles nem foram convidados!

Espelho: Hahaha, não se faça de desentendida. Uma bela festa tem que ter movimento, gente para lá, para cá, animação e a participação de todos. Imagina quão chato seria a sua festa com parte do reino e não com o todo.

Lili: Você é tontinho, mas até que está certo. A minha festa vai ser inesquecível com todo reino reunido.

(8)



As brincadeiras e as culturas da escola (Estudante: Flávia Cantuária)

Relatório IV.

O que vejo?

Vejo um grupo de meninos brincando de futebol, meninos e meninas explorando os brinquedos do precário parquinho (escorrego, balanço e gangorras). Depois alguns (geralmente meninos), correm um atrás do outro, outros brincam de provocar e acabam brigando. A violência entre eles está presente em quase todos os momentos, quer meninos quer meninas. Geralmente a professora intervém e pune, deixando os envolvidos sem recreio. Na maioria das visitas, as situações foram as mesmas. Vejo uma amarelinha pintada no chão e bem desbotada, quase imperceptível; no espaço onde está desenhada, os meninos jogam bola. No refeitório vejo duas meninas cantando e brincando com as mãos, estavam felizes, (isso você pensa) mas de repente, uma professora grita e chama a atenção delas por uma estar sentada na mesa, elas ficam desconcertadas (isso você pensa) e param de brincar.

O que penso?

Penso que o espaço destinado a recreação não oferece condições de segurança para as crianças, o que deixa as professoras inseguras em deixá-los mais livres. Também penso por que elas não participam com eles? Por que não trazem outras opções de lúdico para as crianças?

O que sinto?

Sinto falta de ver algumas das brincadeiras que vivenciei na escola, quando criança, como pular corda, roda, amarelinha, brincadeiras cantadas, entre outras. Sinto que a cultura das brincadeiras do recreio desta escola é muito pobre.

Conto IV: A Tristeza de Dona Amarelinha

Era uma vez uma brincadeira chamada Dona Amarelinha, não sabia por que tinha este nome, já que só naquele dia, havia mudado de cor umas três vezes: ficou azul de raiva quando passaram por cima dela e nem perceberam, ficou vermelha de vergonha quando um cachorro fez cocô em cima dela e finalmente ficou desbotada de tão esquecida e abandonada.

Estava tão para baixo e triste, que quase não percebeu a chegada do compadre pião. Rodando, Rodando e Rodando, o compadre falou:

___ *Oi comadre amarelinha, por que você está tão triste?*

__ *Ora comadre, você não vê como estou desbotada, esquecida neste canto? As crianças de hoje não querem mais saber de mim, quando estão em casa só querem saber de brincar com aquele pessoal moderninho, o videogame, o computador e ficar grudados naquela tal de D. Televisão. - resmungou.*

__ *Comadre, eu acho que você está com ciúmes. - disse o pião.*

__ *Não é ciúme não, é que eu acho ,que pelo tempo que existo no mundo, mereço um pouquinho mais de consideração.Sou conhecida em vários países , meninos e meninas brincam comigo lá. Os estudiosos acreditam que eu tenha nascido com os povos Gregos, veja só!! Sem contar que sou muito mais econômica, não preciso de energia elétrica e ninguém precisa pagar prá brincar comigo. Mas, que adianta toda essa fama se ninguém se lembra de mim por aqui? – lamentou.*

__ *É comadre, não fica assim não. Isso não acontece só com você, há muitas brincadeiras e brinquedos amigos, na mesma situação. Lembra da comadre Bolinha de Gude? Da comadre Peteca? Do comadre Rolimã?Um montão de gente que já até esqueci seus nomes. Eu mesmo, ando esquecido pelas pessoas... Hoje , dei a maior sorte, um menino me encontrou num baú do avô dele e por isso estou aqui rodando feliz da vida!Na verdade, quem está bem da nossa turma é o tal do comadre Futebol, ele está com a bola toda! Meninos e meninas, adultos e crianças, se amarram nele!*

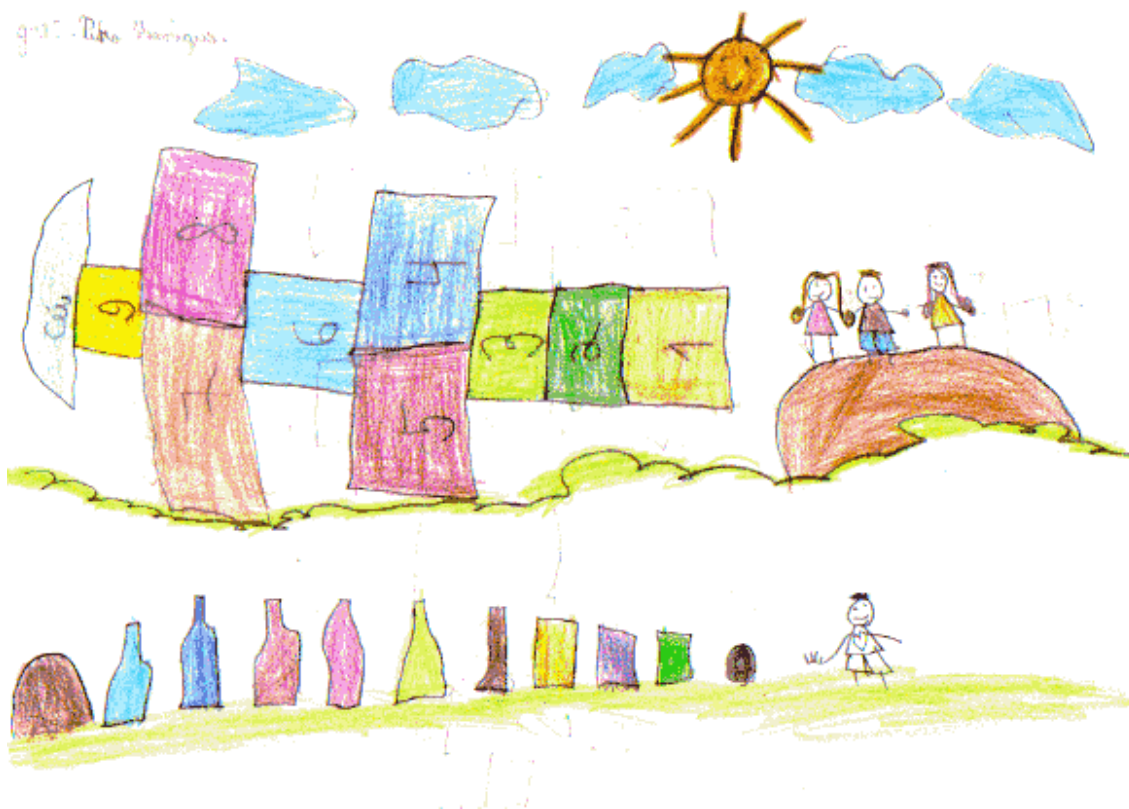
__ *É verdade! Esse é que tem sorte mesmo!- concordou.*

__ *Bem comadre, a conversa ta muito boa, mas eu tenho que aproveitar e rodar mais um pouquinho... Sei lá quando vão brincar comigo de novo... Tchau!*

__ *Tchau, comadre. Boa Sorte!*

Eles não notaram, mas perto deles estavam, ouvindo a conversa toda, uma menina e um menino. Eles perguntaram a Dona Amarelinha e seu Pião, se poderiam brincar com eles. A felicidade foi tão grande, que mal conseguiam acreditar no que estavam ouvindo. De repente D. Amarelinha ficou tão linda e colorida, e Seu Pião rodava sem parar, que outras crianças se aproximaram e foi uma festa só.

A partir daquele dia os amigos Pião e Amarelinha, fizeram propagandas dos outros amigos e assim as crianças descobriram que existem muitas formas diferentes de brincar e se divertir.



(⁴)

Escrita e pensamento com nome próprio.

O projeto traz como discussão necessária a possibilidade de pensar numa linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido e os sem sentidos da nossa experiência. A experiência que é sempre singular, não individual nem particular. E o singular é precisamente aquilo com o que não pode haver ciência, mas, paixão. Na experiência o real se apresenta na sua singularidade por isso o real é inidentificável, irrepresentável, incompreensível ou, em outras palavras aparece como incomparável, único, insólito...

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo dos planejamentos, da previsão, da predição e da prescrição... por isso a experiência sempre é daquilo que não se sabe, não se pode, não se quer... para uma língua que permita narrar a experiência é necessário *falar, escrever, ler, escutar, pensar em nome próprio, em primeira pessoa, com as próprias palavras com as próprias ideias, ou seja, se colocar na língua desde dentro, sentir que as palavras que usamos tem a ver com a gente, que as podemos sentir como próprias quando as dizemos, que são palavras que nos dizem embora não seja de nós de quem falam* (LARROSA, 2006:38).

Falar (ou escrever) em primeira pessoa não significa falar de si mesmo, se colocar um mesmo como tema ou conteúdo do que se diz, mas, falar ou escrever desde sim mesmo, se colocar a sim mesmo em jogo no que se diz ou se pensa... falar ou escrever em nome próprio significa abandonar a seguridade de qualquer posição

(⁴) Desenho realizado por aluno da Escola Municipal André Trouche/Niterói realizado na Oficina de contos.

enunciativa para se expor na insegurança das próprias palavras, na incerteza dos próprios pensamentos.

Falar e escrever em nome próprio significa também fazê-lo com alguém e para alguém (p.38)

Referencias Bibliográficas.

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (Orgs.) **O sentido da escola**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000;

CANDAU, V. e LELIS, I. A relação teoria-prática na formação do educador. IN: CANDAU, V. (org.) **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1999;

LARROSA, Jorge. Notas Sobre A Experiência E O Saber De Experiência. *Meio Digital. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado em UNICAMP/ SP, 17 a 20 de julho de 2001;*

LARROSA, Jorge. *Una lengua para la conversación*. IN: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (coord.) **Entre Pedagogía y Literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006;

SKLIAR, Carlos.

http://www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista_05/03_skliar.pdf (2003)