

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA MATERNA: UM REPENSAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Ana Regina da Silva Dias

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Internacional (PT)
Mestra em Didática, Formação e Avaliação Educativa, pela Universidade de Barcelona (ES)
Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
E-mail: a.regi@terra.com.br

RESUMO

Como professora formadora de professores de língua materna, acredita-se que a educação é a transformação de cada um/a, do/a outro/a e do mundo. Portanto, percebe-se a formação docente como formação de si, como um processo complexo, que envolve aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e axiológicos, o saber acadêmico como não sendo superior e único, e os saberes da experiência como aqueles que nos guiam, nos movem. Por isso, a partir das minhas experiências de professora do Componente Estágio, intenciono neste artigo, discorrer sobre como desenvolvo essa formação-pesquisa considerando esses princípios, através da metodologia biográfica narrativa. Com isso, busco a melhoria da qualidade do processo de formação inicial ao permitir que os/as professores/as-estudantes tomem consciência dos seus limites e possibilidades por se formarem transformando-se integralmente (a si, ao outro e ao mundo), humanizando-se, e, conseqüentemente, permitindo que os/as outros/as, no caso, os estudantes, formem-se, transformem-se e humanizem-se da mesma maneira.

Palavras-chave: Saberes da experiência. Formação inicial. Estágio.

ABSTRACT

As a teacher trainer of mother tongue's teachers, it is believed that education is the transformation of each and every one, of another and of the world. Therefore, it is perceived teacher training as self-training, as a complex process that involves social, cultural, economic, political and value-orientated aspects, the academic knowledge as not being superior and unique, and the experiential knowledge as the one who guide us, move us. Hence, from my experiences of professor of the Student Teaching Component, I intend in this article, discuss how I develop this training-investigation considering these principles, through the biographical-narrative methodology. With this, I try to improve the quality of the process of initial training by allowing that the professors-students take consciousness of their limits and possibilities for forming transforming entirely (itself, the other and the world), humanize themselves, and therefore, allowing the others, in the case, the students, form, transform and humanize themselves the same way.

Key-words: Experiential knowledge. Initial training. Student Teaching.

¹Artigo elaborado a partir das leituras feitas durante o Mestrado em "Didática, Formação e Avaliação Educativa", da Universidade de Barcelona (ES) e do Projeto de Pesquisa intitulado "As possibilidades de construção de uma pedagogia libertadora a partir dos saberes da experiência de professoras de língua materna durante sua formação inicial", orientado pelo Professor Doutor José Contreras Domingo, cuja defesa, em 15 de setembro de 2009, foi um dos requisitos para conclusão do referido curso e ingresso no Doutorado em "Educação e Sociedade" da mesma universidade.

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUA MATERNA. AS TEORIAS. A LEGISLAÇÃO EDUCATIVA. AS MUDANÇAS. OS RESULTADOS DO TRABALHO ESCOLAR. COMO ME TOCA ESTA DURA REALIDADE?

Desde o início da década de 90, no Brasil, muito se tem discutido sobre formação inicial e continuada de professores: livros e artigos foram publicados; revistas de impacto lançadas; seminários, jornadas, congressos realizados. Teve grande repercussão, sobretudo, a obra de autores como Donald Schön, Paulo Freire e Edgar Morin. Esses autores discutem a produção do conhecimento na sociedade moderna e como consequência, o papel da educação e do professor.

Também foi divulgado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que afirma que a aprendizagem é uma tarefa para toda a vida, estruturada a partir de quatro pilares fundamentais: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos.

Como resultado desses estudos, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB) foi aprovada, responsável por grandes mudanças no que diz respeito à formação inicial de professores: a exigência de diploma de nível superior para professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em um prazo de dez anos; e a formação continuada como direito de professores e professoras de todos os níveis.

Em 1997, como tentativa de fazer vigorar a nova lei e fundamentada por estes estudos, a Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental - conjunto de definições doutrinárias sobre princípios e procedimentos que deveriam guiar à escola brasileira na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Estas diretrizes foram esboçadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, material elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura, e distribuído em todo o território brasileiro. Em 2006, também foram elaborados e distribuídos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e Superior.

Por isso, durante os últimos anos, quase todas as redes de educação pública desenvolveram suas atividades educativas em forma de reorientação do plano de trabalho ou projetos de formação de professores em serviço (em geral, ambos), fazendo um grande esforço por revisar as práticas tradicionais de ensino-aprendizagem. Assim, foram elaborados vários cursos de nível superior para formar professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, bem como foram reelaborados os currículos dos cursos de licenciatura de nível superior.

Mas, os resultados dessas iniciativas não foram comprovados na prática: embora o resultado nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2009 demonstre uma evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino, verificamos com a nossa prática de formadora de professores de língua materna, que os nossos jovens, de modo geral, não têm o hábito de leitura desenvolvido, não escrevem segundo a norma culta da língua, não conseguem argumentar, discutir, analisar, criticar uma afirmação com coerência e coesão, nem oralmente nem por escrito.

Estes jovens não conseguem fazer uso da leitura como sugeriu Freire (1995): ler não é decodificar signos, pois palavras e mundo se unem de maneira dinâmica, linguagem e realidade caminham juntas. Ou seja, só ocorre a leitura da palavra escrita quando relaciono esta linguagem com a realidade, com o mundo, quando consigo interpretar e reescrever o que li. E nesse processo, a percepção crítica de mundo se amplia, a inteligência de mundo estende-se, possibilitando a transformação de cada um/a dos leitores e leitoras, e em consequência, sua atuação no contexto. Como afirma Freire (*op. cit.*, p. 11), “(...) A leitura do mundo precede a

leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (...)”.

Postura semelhante apresenta Larrosa (2002) quando propõe a leitura como formação, como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão com aquilo que somos, como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos, como uma relação de produção de sentidos, como experiência, cancelando a fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos).

No entanto, cada ano que passa, os estudantes não vivenciam a “palavramundo” como defendeu Freire (1995, p. 12), nem a leitura como formação proposta por Larrosa, não conseguem nem mesmo decodificar como comprovei como professora de Estágio no Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia –UNEB - Campus II – Alagoinhas, que forma professores e professoras de Língua Portuguesa para atuar em nível Fundamental II (5ª a 8ª série) e Médio. Pois, minhas alunas (elas são em sua maioria mulheres) trazem textos de alunos e alunas do Ensino Médio que estão concluindo esses estudos, mas não sabem ler e escrever corretamente nem são leitores e autores de textos, ou seja, além de não saberem decodificar, não sabem relacionar a palavra escrita ao mundo, a seu contexto.

Assim, constato que a escola como a instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade em seu percurso histórico e social, na comunidade onde vivo, não consegue um resultado qualitativo de acordo com as necessidades da população (crianças, jovens e adultos) que a frequenta.

Além disso, essa educação escolar torna-se mais problemática se levarmos em conta a desigualdade da sociedade brasileira tão injusta como plural, que apresenta por um lado, os principais avanços tecnológicos e, por outro, comunidades inteiras que vivem em absoluta pobreza, sem acesso a condições mínimas de sobrevivência, situação bem visível em Alagoinhas, a cidade onde moro e trabalho.

Em contrapartida, a sociedade atual, globalizada, volta-se mais competitiva e exigente. As empresas começaram a requerer dos cidadãos e cidadãs, além das competências profissionais na área específica de atuação, o conhecimento de informática, um idioma estrangeiro, a liderança, a fluidez verbal e escrita, habilidades de comportamento como a autoestima, a motivação, a capacidade de aprender a aprender, a criatividade, a iniciativa, a curiosidade, a abertura à mudança.

Por outro lado, as mudanças tecnológicas no setor produtivo permitiram o surgimento de uma nova fase da globalização, que tem as seguintes consequências: as empresas requerem menos trabalhadores e com mais habilidades; generalização da contratação externa; o aumento do emprego parcial e temporário; o autoemprego e os trabalhadores por conta própria e a domicílio; a desregulamentação dos direitos trabalhistas; o desemprego.

Tudo isso em nome de uma liberdade identificada com a livre competição, e em nome de um crescimento social que deve coincidir com o desenvolvimento econômico e a capacidade de competir a nível global, como afirma Piussi (2008). E neste contexto, acrescenta a autora, a educação tem uma utilidade contábil, em que “o prazer da leitura, a alegria de uma aprendizagem ou de uma descoberta partilhada com outros, são traduzidas em concorrências a adquirir e são submetidas à medição e certificação” (PIUSSI, *op. cit.*, p. 184). Educação que despersonifica, que expulsa cada vez mais o saber que deriva da experiência, que não considera os conhecimentos prévios, que faz com que cada fracasso seja interpretado como resultado de defeitos ou de decisões individuais equivocadas, sem nenhuma relação com fatores estruturais ou sistêmicos, como chamou atenção a autora.

E como jovens que não sabem ler no sentido de interpretar a realidade, relacionar a palavra escrita ao contexto, se posicionar diante do mundo, exercer seus direitos e cumprir com

seus deveres, pensar com autonomia, poderão sobreviver com dignidade neste contexto? Sobretudo, os jovens das classes populares que ainda são a maioria em minha cidade e no restante do país, jovens que se encontram perdidos, sem perspectivas de vida, sufocados pelos apelos do mundo de consumo, sem possibilidades de refletir, pois não conseguem pensar por si mesmos com liberdade.

Além disso, pude constatar, através dos diagnósticos que as estudantes elaboram quando fazem o estágio de observação nas escolas-campo, que esses jovens, os estudantes do Ensino Fundamental II e Médio, alunos e alunas dessas futuras professoras, têm entre 11 e 18 anos. Muitos são repetentes, estão cursando a mesma série por mais de uma vez. Eles e elas vivem em bairros periféricos da cidade, muitos vivem em favelas, sem as condições mínimas de sobrevivência, local de famílias carentes, que trabalham como camelôs, pedreiros, serviços braçais e de limpeza, trabalhos pouco reconhecidos e pouco remunerados e que não exigem estudos acadêmicos. Alguns vivem na zona rural da cidade e suas famílias trabalham na agricultura. Alguns vivem somente com suas mães, outros somente com seus irmãos, outros com seus avôs; ou seja, esses alunos não convivem com o modelo tradicional de família e com o modelo correto de homens.

Muitos desses e dessas estudantes vão à escola para frequentar um meio diferente de sua casa e de seu contexto. Seu tempo de lazer resume-se em ir às festas populares religiosas ou profanas que ocorrem em seus bairros ou no centro da cidade. Poucos têm o hábito de ler em casa, os que têm esse hábito desenvolvido, geralmente são protestantes e lêem a Bíblia. Em suas casas há poucos livros e seus familiares não lhes têm inculcado o gosto pela leitura. Alguns admitem que nunca leram um romance ou outros textos literários, apenas os textos que os professores apresentam em aula. Alguns desses alunos confessam que não vão às classes em que os textos literários são estudados ou as classes em que são obrigados a escrever.

A partir desse contexto, uma das dificuldades principais no ensino dos alunos e alunas do Ensino Médio, é a falta de leitura dos textos literários e seu entendimento. Estes estudantes não lêem livros em geral, e, sobretudo, os de literatura indicados por suas professoras. Muitos dos alunos afirmam que a linguagem desses textos é inacessível para eles; os conteúdos dos textos não se relacionam com sua vida.

De modo geral, são alunos pouco comprometidos com o desenvolvimento das competências escolares e que não percebem, nem são preparados nem são incentivados para perceberem, a enorme potencialidade da leitura.

É a escola e seu currículo distante da realidade, é a escola que despersonaliza, que segue as leis do mercado, que exclui, que não considera os conhecimentos prévios, que não desenvolve o espírito crítico nem a criatividade, que oprime. É a escola e sua incapacidade de seduzir, de gerar sonhos, como afirma Alves (2003, p. 26).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional prescreva que o Ensino Médio deve permitir a continuação dos estudos, para muitos desses alunos, esse nível se constitui em término e a maioria não continuará sua formação no nível universitário. Ou seja, o Ensino Médio é para eles, sua única oportunidade de ler, escrever e compreender textos, de se formar leitor, de viver a experiência de ser formado, deformado e transformado pela leitura, de se tornar autônomo e capaz de traçar seu próprio destino.

Por isso afirmo que a escola da cidade onde vivo, não possibilita que esses jovens prossigam com seus estudos e não somente com seu desenvolvimento cognitivo, mas, além disso, com seu desenvolvimento como pessoa humana, “pois que toda humana pessoa é antes de mais nada uma promessa. Uma promessa de realização criadora”, como ressalta Zambrano (2002, p. 91).

Esta situação toca-me de maneira particular, pois vivi a experiência de uma escola emancipadora. Sem a escola, eu não seria a pessoa e a profissional que sou neste momento. Sem

a escola eu não poderia fazer as opções que fiz em minha vida nem me desenvolvido como pessoa humana.

Por isso, concordo com Morin (2000, p. 55) quando afirma: “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. Isto é, a educação contemporânea deve ensinar à cada homem e à cada mulher quem eles e elas são e o sentido de ser humanos, de conviver uns com outros, trabalhando para a humanização da humanidade.

E com Freire (2000; 1985; 1986; 1995; 1980; 2001; 1996; 1992; 2001; 1999; 2006) quando defendeu na maior parte de sua obra que a tarefa fundamental da pedagogia crítica radical libertadora é legitimar o sonho ético-político da superação da injusta realidade, ou seja, pensar criticamente a realidade social, política e histórica, o desenvolvimento da mentalidade democrática. Por isso, para ele, a educação deve considerar, entre outros, os seguintes aspectos: o estudante é sujeito de sua aprendizagem, construtor de seus conhecimentos e o professor é o mediador desse processo e também aprendiz; somos seres condicionados, não determinados, e, portanto, capazes de não só nos transformar, senão também de transformar nosso meio, fazer história, construindo a própria realidade. A educação é um ato político e ideológico; portanto, imbuída da ética, dos valores, dos sonhos e ideais.

Esses autores apresentam traços comuns na percepção de homem e mulher como um ser humano que é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Portanto, tanto Morin como Freire propõe que a educação não desenvolva somente a dimensão cognitiva dos estudantes, mas que considere suas dimensões sociais, culturais, políticas e axiológicas. Por isso, esses autores questionam a fragmentação do conhecimento que se pratica pelo paradigma tradicional da educação, que concebe o professor como o possuidor do conhecimento, que, por sua vez, o apresenta como a verdade absoluta e não questionável.

Assim como Morin e Freire, também questiono a respeito do paradigma tradicional da educação, e, portanto, não só o papel de nós, professores e professoras, mas, sobretudo, como são formados esses professores e professoras para atuar nesse contexto complexo e adverso de educação de cidadãos e cidadãs do século XXI.

Questiono a formação inicial de professores de língua portuguesa percebendo toda a complexidade que permeia esta formação, já que abarca tanto o profissional como o pessoal porque implica as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e axiológicas, como em todo processo educativo; implica, além disso, a subjetividade, sonhos, desejos, motivações, crenças e, sobretudo, os saberes de cada um/a, e como cada um/a dá sentido ao seu fazer pedagógico, como cada um/a se relaciona com os saberes. E no caso de professores de língua materna, implica como cada um/a se relaciona com os saberes do ensino da língua materna.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA. MEUS PRIMEIROS PASSOS COMO PESQUISADORA. MINHA ATUAÇÃO COMO FORMADORA. MINHAS INQUIETAÇÕES

Questiono o paradigma tradicional da educação, o papel do professor em uma sociedade chamada sociedade do conhecimento, a formação inicial de professores, de maneira particular, como professora formadora de professores de Língua Portuguesa. Analisei essas questões a partir dos estudos que desenvolvi e que os pensei desde minhas experiências, por achar que “se a educação só não transforma a sociedade, sem ela tampouco, a sociedade muda”, como afirmou Freire (2000, p. 38) e que o professor é o centro das mudanças em educação.

De 1995 a 1996, fui estudante em um Curso de Especialização em Planejamento

Educacional da Universidade Salgado de Oliveira, quando desenvolvi a investigação intitulada “O livro didático – uma análise crítica”, e pude com este estudo, constatar que não é somente a má qualidade do livro e seus conteúdos que interferem no nível de leitura e escrita dos alunos, mas, sobretudo, a atuação do professor, e, conseqüentemente, a sua concepção de leitura e escrita.

E atualmente, percebo também que a concepção de leitura e escrita de cada um/a é construída ao longo de suas vidas, a partir de suas vivências, daquilo que cada um/a viveu como experiências de leitura e de escrita, como cada um/a teve a oportunidade de se formar, deformar e transformar com a leitura, como bem destaca Larrosa (2002).

De 2000 a 2003, prossegui como estudante do Curso de Mestrado da Universidade Internacional de Lisboa, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, área de Ciências da Educação. Nesse estudo, refleti sobre a formação continuada das professoras das Escolas Infantis e do Ensino Fundamental I de Aramarí, sob uma visão epistemológica.

Tais professoras foram os sujeitos do Projeto de Extensão de Educação Continuada, elaborado e coordenado por mim, e aplicado no período de 1997 a 2000. Durante a aplicação do dito projeto, percebi que, mesmo fazendo de acordo com as sugestões apresentadas e debatidas durante os Encontros Pedagógicos, as professoras seguiam assumindo o papel de transmissoras de conhecimento; existia uma distância entre o que estava previsto nos Encontros e o que, efetivamente, as professoras desenvolviam na classe. Estes resultados levaram-me a buscar a relação das professoras com a produção do conhecimento, a partir de duas categorias: sua imagem como professora e sua concepção de aprendizagem.

Essa análise revelou que as explicações das professoras a respeito de sua prática nem sempre se relacionavam com o conhecimento produzido durante sua formação acadêmica ou durante sua formação continuada, seu comportamento estava influenciado por seus processos de pensamento, seus *habitus*, por suas teorias implícitas de educação.

Tais constatações demonstraram-se melhor com o levantamento das histórias de vida das professoras Joana e Beatriz (nomes fictícios), quando relatei o eu pessoal com o eu profissional e percebi o quanto nossas experiências são sobressalentes na construção de nossos modelos de atuação, o quanto atuamos a partir de nossos desejos, valores e crenças, e o quanto é subjetivo a mudança.

Com este estudo e agora, sobretudo, com algumas leituras feitas durante esse curso, comecei a escutar com mais atenção como cada um/a constrói suas experiências de ser professor e professora, como cada um/a se relaciona com o fazer pedagógico e dá sentido a esse fazer, como a história de vida de cada um/a influencia a sua atuação pedagógica, pois é uma história feita de e em relação (comigo, com os outros e outras e com o mundo).

Assim, percebo o quanto é complexo e subjetivo o educar e se educar, pois exige um olhar atento para o outro, para o mundo e para dentro de nós, para que a educação seja verdadeiramente uma transformação de si, do outro e do mundo.

Comecei a escutar com mais sensibilidade as perguntas feitas por Nóvoa (1999, p. 17), em seu livro "Vidas de professores": Como cada um se tornou o professor que é hoje e por quê? De que forma a ação pedagógica está influenciada pelas características pessoais e pela forma de vida de cada professor? Este autor considera importante conceder um estatuto ao saber emergente da experiência dos professores, uma vez que se sabe que o adulto só retém como saber de referência o que está ligado a sua identidade e que razão e sentimento caminham juntos.

Por isso, aquele estudo foi decisivo em minha atuação como professora formadora de professores de Língua Portuguesa do Componente Estágio, pois também durante essa experiência, verifiquei que as professoras-estudantes, muitas vezes, não conseguem aplicar em sua prática cotidiana, as orientações pedagógicas que elas vivenciaram na Universidade.

O Componente Estágio é oferecido durante cinco semestres. Durante esse período, as

professoras-alunas estudam o fundamento teórico que envolve as habilidades de ensino da língua portuguesa, a saber: falar, escutar, ler e escrever.

O ensino da língua materna tem como ponto de partida a constatação que somos seres de linguagem, somos “vivos dotados de palavras” (LARROSA, 2003, p. 89); é através da língua que expressamos nossos pensamentos, analisamos o mundo, nos integramos e nos relacionamos, exercendo nossa presença de humanos, nos humanizando com o outro e com o mundo. Como afirma Larrosa (*op. cit., id.*), “pensamos com palavras, desde nossas palavras”.

Por isso, a leitura é percebida neste ensino como uma habilidade que permite ao estudante refletir o contexto, a realidade, e construir sua própria história, como já coloquei e como defendeu Freire. Leitura em seu sentido amplo, como expressão por meio da linguagem, como percepção de mundo.

Portanto, a leitura, segundo esta perspectiva, não se resume somente ao texto escrito, mas a todas nossas vivências: lemos o contexto, o tempo, o espaço, as nossas ações bem como as dos outros, nossos sentimentos, medos, expectativas, desejos..., lemos nossa relação com o trabalho, com o tempo do lazer, com a vida..., lemos um quadro, uma música, um filme..., lemos um som, um silêncio, os gestos, um sorriso...

Leitura encarnada como experiência como propõe Larrosa (2002; 2003; 2007), e, portanto, realizada de maneira subjetiva por cada um/a, a partir de sua percepção de mundo; que, por sua vez, forma, deforma e transforma, porque é vivida, internalizada, sentida como algo que nos passa, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos que prestar atenção.

Assim, a palavra escrita faz sentido quando relacionada com o mundo, com as vivências da cada um/a, que ao ler reconstrói o sentido do que leu, posicionando-se e colocando-se como sujeito da ação de leitura. Lemos a palavra escrita quando esta se constitui em “palavramundo”, quando a palavra escrita está “grávida” de mundo, quando faz sentido para cada um/a, como pregou Freire (1995).

A partir disso, falar, escutar, ler e escrever são concebidos nesse ensino como habilidades da vida diária dos estudantes, como práticas vivas da língua, uma vez que somos seres de linguagem, seres que se expressam a partir do imaginário que construíram em seu mundo, em suas experiências, em sua cotidianidade.

E no caso da língua materna, começamos a aprender as palavras nos primeiros contatos com nossa mãe; com ela aprendemos “as palavras com que aprendi a dizer o amor à vida que ela me dava”, como afirma a professora Lara (2009, p. 02).

Portanto, se nosso objetivo como professoras e professores de língua materna, é humanizar, é transformar; como afirma Piussi *apud* LARA (*op. cit.*, p. 03), devemos

recuperar o amor às palavras para relançar a própria existência a um nível mais alto, sabendo que as palavras determinam a respeito do potencial infinito da linguagem, mas, ao mesmo tempo, dão medida, abrem ao mundo e a relações mais ricas com nós mesmas e com as/os outras/os, se sabem manter o nexos entre norma e afetividade, entre intensidade do desejo e o compartilhar, entre experiência viva e pensamento-linguagem: como ao início da vida na língua materna.

Por isso, considero importante resgatar esta relação amorosa e significativa com as palavras (seja falada ou escrita), sobretudo quando se refere ao estudo da língua materna, para que palavras e coisas coincidam, para que falemos, lemos, escrevamos aquilo que faz sentido para nós, e possa nos formar e nos transformar.

Nesse sentido, percebo como apropriadas as propostas de Luft (1985) e Bechara (1985) para o ensino da gramática normativa. A partir da constatação que as crianças quando chegam à escola já são dotados de saberes linguísticos que foram aprendidos com sua família em seu meio social, já dominam a língua o suficiente para se comunicarem na medida de suas necessidades, estes autores propõem que a escola desenvolva um ensino que imite o processo de aprendizagem primeiro, natural; ou seja, que amplifique, enriqueça, complemente, reforce essa primeira aprendizagem, para que o estudante chegue a ter um domínio efetivo, automático, dos recursos expressivos do idioma, falado ou escrito.

E este processo deve ser desenvolvido na escola como ocorre na vida, de maneira dinâmica, uma vez que aprendemos a falar, escutando e falando, e, portanto, aprendemos a escrever, lendo e escrevendo. Por isso, o ensino da língua materna deve seguir este recorrido natural, tendo como ponto de partida a atividade oral, pois esta se constitui a base para a aquisição ideal de quase todas as competências linguísticas.

Assim, ao invés do que fazem muitos professores ainda, que em nome da disciplina não permitem o exercício da língua oral, a escola deve ensinar a falar, não somente como instrumento de expressão, mas também como instrumento social de comunicação para todas as ocasiões.

Nesse sentido, é papel do professor de língua materna ensinar a escutar, a falar, a ler e a escrever, de maneira dinâmica, criativa e crítica, formando o falante, o leitor e o escritor da língua materna, com poderes para usar esta língua com liberdade e autonomia. Isto é, o professor orienta, estimula, incentiva, ajuda o estudante, com amor e respeito, a encontrar as palavras que melhor expressem sua mensagem, avaliando junto com ele a clareza de suas idéias escritas ou faladas.

E desse modo, o estudante fala, escuta, lê e escreve com autenticidade, estabelecendo relações, dizendo de si, posicionando-se no mundo, transformando a si, o outro e o mundo, se humanizando. E o desenvolvimento destas habilidades faz sentido para os estudantes, pois está atrelado à sua vida, ao seu cotidiano, a seus sonhos e desejos, não são atividades sem vínculos com suas necessidades e vivências. Ocorre o que Freire (1995, p. 16-17) descreve ao recordar suas classes de leitura, momento em que professor e estudantes compartiam saberes e experiências: “Eram momentos em que os textos se ofereciam a nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa”; ou quando recorda suas classes de gramática: “Tudo isso (os conteúdos gramaticais), ao contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo dos textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse”.

Assim, as classes de língua materna se constituem em práticas vivas, significativas da língua por meio de um método natural, intuitivo, como narrou o poeta Mário Quintana *apud* Luft (1985, p. 22): “Aprendi a escrever lendo, da mesma forma que se aprende a falar ouvindo. Naturalmente, quase sem querer, numa espécie de método sublimar”. Ou seja, a partir da gramática implícita, os estudantes começam a conhecer a gramática explícita da língua, amplificando sua consciência linguística, passando da intuição à reflexão, ao raciocínio. Mas, esse exercício de refletir sobre a língua somente deve ocorrer quando os estudantes apresentarem uma maturidade mental, cognitiva, o que geralmente se dá em torno de 10, 11 anos de idade.

E por ser uma proposta para libertar e não para oprimir, tanto Luft (*op. cit.*) quanto Bechara (1985) propõem que a escola não busque substituir a língua funcional que os estudantes usam em sua vida cotidiana pela língua culta dos autores clássicos, mas, que eles possam ter oportunidades de eleição, vivenciar o sabor da oportunidade, ter acesso aos variados campos do saber para compreender melhor e atuar melhor no mundo.

É a libertação através da palavra, como propõe Luft (*id.*); é possibilitar que o estudante seja um poliglota de sua própria língua e saiba escolher a língua funcional adequada a cada

momento de criação, identificando as diversas possibilidades de uso da língua nos diferentes contextos, como sugere Bechara (*op. cit.*).

E o ensino da literatura deve seguir os mesmos princípios de leitura já apresentados antes. Mas, no caso do texto literário, uma particularidade surge: a possibilidade de interagir imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência. Isso ocorre porque a leitura do texto literário provoca no leitor um efeito duplo: aciona suas fantasias ao mesmo tempo que permite que ele reflita sobre sua vida, seu cotidiano e que incorpore novas experiências. Ou seja, o leitor penetra no âmbito de sua alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história, e expande suas fronteiras do conhecimento, que assimila através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto, como coloca Zilberman (1990).

Postura semelhante assume Larrosa *apud* Veiga (2007, p. 131) quando recorda que para os antigos, a imaginação era o meio essencial do conhecimento; por isso, a máxima do aristotelismo medieval: “não há entendimento possível para o homem sem imaginação”. A imaginação era a faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo. Daí, segundo este autor, a analogia que existe entre imaginação e experiência. E, portanto, Larrosa concebe leitura como formação, como uma relação de produção de sentido, como experiência, como o que nos passa, nos forma, nos deforma e nos transforma.

Também Theodoro (1990, p. 24) percebe a leitura do texto literário como formação bem como Jorge Larrosa e afirma: “Há que se ler literatura para romper o silêncio, desentrevando, azeitando e retro-alimentando os sentimentos e a inteligência do mundo. A fruição de um bom romance é como a produção de uma escultura em mármore: transforma, fica.”

E nesse processo lúdico vida-palavra-imaginação-inteligência do mundo, a leitura do texto literário permite que o leitor (em nosso caso, o estudante) desenvolva: o exercício da reflexão, a aquisição do saber, outros olhares em relação a si e ao mundo, a boa disposição para o próximo, o refinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a capacidade de compartilhar experiências, a apreciação da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor... Isto é, a literatura possibilita a transformação de cada um/a e alude para a resignificação do mundo, para a utopia de que é possível construir outra realidade.

E o que deve fazer o professor de Literatura diante de um recurso tão poderoso, tão cheio de vida, tão apropriado para o exercício de uma Pedagogia libertadora? Formar o leitor, unindo conhecimento e sensibilidade, conhecimento e prazer, conhecimento e beleza, conhecimento e criticidade, conhecimento e utopia. E conhecimento aqui no sentido de entendimento de si e da realidade.

E como formar o leitor? É partir da experiência de leitura de cada estudante, permitindo que cada um amplie, estenda essa experiência através de muitas outras leituras, tão variadas quanto profundas. É permitir que o estudante seja seduzido pelo prazer da leitura, que viva a experiência de leitura como paixão, como a menina personagem do conto “Felicidade Clandestina”, de Lispector (1998, p. 12): “não era mais a menina com o livro, mas a mulher com seu amante”.

E para ensinar aos outros e as outras como se deixar seduzir pelo texto literário, o professor deve necessariamente, estar seduzido pelo ato de ler, como se refere Theodoro (1990, p. 55): “Ela (a professora) sabia que a sua experiência como leitora é a trilha mais curta e/ou a costela mais perfeita para fazer um outro leitor à imagem”.

Mas, para realizar este ensino tão sensível e fundamental, o professor deve compartilhar sua experiência de leitura, não a impor, desvelando para o outro sua formação, como ressalta Zilberman (1990).

E compartilhar sua experiência de leitura com o outro, chama a atenção Larrosa *apud* Veiga (*op. cit.*, p. 147), é mostrar como se escutou o texto, “de que maneira alguém se abriu

àquilo que o texto tem a dizer”, é mostrar sua inquietude, cancelando qualquer forma de dogmatismo ou de satisfação. Ou seja, é colocar uma experiência junto à outra experiência, é transmitir sua relação com o texto, é fazer com que a leitura como experiência seja possível, é manter um espaço no qual cada um possa encontrar sua própria inquietude, é deixar o outro aprender.

E deixar o outro aprender, como afirma Theodoro (1990, p. 54), é “reconquistar a humildade e a simplicidade da ação pedagógica”, colocando-se na posição de quem escuta, de quem aprende com o outro. É reconhecer que tanto o educador quanto o educando aprende juntos, como defendeu Freire (2000; 1985; 1986; 1996; 1980). É admitir que somos uma mistura de microsábios e de macroignorantes, como afirma Vilar (1997). “É um fazer que requer humildade e silêncio. Mas que também exige audácia e falar alto, porque para deixar aprender tem-se que eliminar muitos obstáculos. Entre eles, a arrogância daqueles que sabem”, como diz Larrosa *apud* Veiga (2007, p. 148).

Estes são os fundamentos teóricos discutidos no Curso de Letras Vernáculas, no qual ensino como professora formadora. Mas, como afirmei antes, não são os princípios que sustentam a prática de muitas professoras formadas por esse curso. Afirmo isso desde minha experiência como professora de Estágio do referido curso.

Meu trabalho com essas estudantes tem início a partir do quinto semestre. Neste momento, começamos a discutir os fundamentos teóricos acima descritos. Tais fundamentos são relacionados com a prática docente a partir das seguintes atividades: observações em classes de Ensino Fundamental I, II e Médio (quinto semestre); oficinas em classes de Ensino Fundamental II ou Médio, ou com professores de Fundamental I (sexto semestre); prática docente em classes de Ensino Fundamental II (sétimo semestre); prática docente em classes de Ensino Médio (oitavo semestre).

Embora estas professoras ensinem no Ensino Fundamental II e Médio, elas observam também as professoras do Fundamental I, uma vez que é nesse momento que começa por parte da escola, o desenvolvimento das habilidades do ensino da língua materna; momento crucial na formação do leitor bem como do escritor de sua própria língua.

E todas as práticas docentes que as professoras desenvolverão nos próximos semestres, dependem do diagnóstico que elas elaboram no quinto semestre durante as observações feitas em classe, ou seja, depende do que elas detectaram como situações problemáticas do processo ensino-aprendizagem da língua materna.

Estas práticas são definidas de maneira particular para cada estudante; isto é, aquelas que estejam exercendo práticas no Ensino Fundamental II ou Médio podem analisar suas próprias práticas, tendo como referência o fundamento teórico estudado.

Ao final de cada prática (seja a aplicação das oficinas, seja a prática docente propriamente dita), as estudantes elaboram portfólios ou memoriais, que são socializados nos Seminários de Prática Docente, ao fim de cada semestre.

No momento em que as professoras-estudantes observam as professoras efetivas, verificam que essas últimas não desenvolvem uma prática docente conforme as orientações recebidas no meio acadêmico: lá estão elas ensinando fatos da língua que os estudantes quando chegam à escola já dominam graças aos saberes linguísticos prévios; ensinando conteúdos gramaticais que nada ou pouco servem para desenvolver a capacidade de falar e ler dos estudantes; e ensinando estes conteúdos de maneira inversa ao caminho que os estudantes e todos os falantes de uma língua materna recorrem em seu desenvolvimento linguístico. Lá estão elas marcando os equívocos dos estudantes em seus textos escritos com suas canetas vermelhas e ressaltando que eles não sabem escrever em sua própria língua, pois são incompetentes linguísticos. Lá estão elas impedindo que os estudantes falem e desenvolvam sua forma básica de expressão e comunicação; e nos poucos momentos em que os estudantes falam, estão elas

demarcando as falas deles como se estes falares fossem inferiores, como se diferenças linguísticas fossem deficiências linguísticas...

Ressalto que essas professoras quando não aplicam a proposta pedagógica e metodológica sugerida pela Universidade, contribuem para que seus alunos concluam seus estudos sem saber ler nem escrever corretamente, não sejam formados e transformados pela leitura, como afirmei antes; e, além disso, impedem que se realize a promessa criadora que é cada um destes jovens, que é cada um/a de nós como pessoas humanas que somos, como afirmou Zambrano (2002).

Esta constatação angustia-me muito porque vejo a educação escolar como possibilidade, transformação, emancipação, como única saída para jovens carentes que vivem em uma sociedade de risco, que determina e estabelece o que somos, como falamos, o que fazemos. Assim, a escola se constitui para muitos desses jovens, no único espaço de reconstrução desse meio que oprime e marginaliza.

Sinto esta situação de maneira particular, pois a educação escolar que recebi foi decisiva em minha vida, sem a escola, eu, seguramente, não seria a pessoa nem a profissional que sou agora, como já afirmei.

Por isso, coincido com Zambrano (*op. cit.*, p. 91) quando ela afirma que “uma das maiores dores que nos depara a vida é o assistir ao não cumprimento ou a falsificação dessa promessa”, que “é este um dos padeceres que especialmente visita a quem tem a vocação de maestro”.

Pois é desse modo que me sinto quando acompanho a formação inicial destas estudantes, que essa promessa não se cumpre, que elas não conseguem se transformar e portanto, transformar o outro e outras com os quais convivem e conseqüentemente, transformar seu mundo, seu contexto, nem também permitem que os outros transformem os seus.

Mas, quem são estas professoras? De onde vêm? Para onde vão? Por que cursam esta licenciatura? Pergunto eu como professora formadora por desejar saber amar e poder trabalhar, como propôs Henriquez (2002) ao se referir ao trabalho do formador.

Tenho observado ao longo desse tempo trabalhando com elas que o perfil dessas professoras mudou um pouco. Antes eram professoras com experiência em classe que iam à universidade para complementar sua formação. Atualmente, são mulheres jovens, com idade compreendida entre 18 a 35 anos.

Algumas destas mulheres escolhem hoje fazer esse curso porque já estão ensinando a língua materna e precisam, portanto, do diploma de curso superior para fazer concurso público como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional; outras porque não têm condições econômicas para ir estudar em Salvador, que está situada a 110 quilômetros de Alagoinhas e que oferece muitas outras opções de estudos superiores públicos.

Essas jovens vivem em Alagoinhas e muitas delas, em cidades menores, como Catu, Pojuca, Mata de São João, Conceição do Jacuípe, Aramari, Ouriçangas, Entre Rios, Esplanada...

Elas pertencem a famílias de classe operária, e frequentar a universidade é uma possibilidade de conquistar um espaço de atuação no mercado de trabalho atual. A maioria já trabalha, algumas em escolas de Ensino Fundamental I, públicas e particulares, outras em escolas de Ensino Médio como professoras não efetivas, e outras em trabalhos afastados da educação como vendas, polícia, serviços públicos...

Como na escola que elas freqüentaram não lhes despertou o gosto pela leitura, muitas têm dificuldade de interpretar textos, sejam literários ou não; também apresentam dificuldade de escrever textos coerentes e coesivos. Não conseguem desenvolver muitas vezes, um trabalho criativo e inovador como sugere a orientação acadêmica e não conseguem despertar em seus alunos e alunas o gosto pela leitura. Assim como seus alunos e alunas, elas também não foram formadas e transformadas pela leitura; elas também foram afetadas pela baixa qualidade do

trabalho escolar.

De forma geral, são estudantes responsáveis e assíduas, que estão em constante busca de novos conhecimentos e de novas formas pedagógicas de fazer, que demonstram sensibilidade e compromisso com a docência. E por isso, também padecem com o não cumprimento ou a falsificação de seus estudantes como promessas criadoras. Mas, são professoras que, em sua maioria, não possuem experiências exitosas no ensino da língua materna. Aquelas que tentam aplicar a proposta metodológica e pedagógica estudada na universidade encontram muitas dificuldades em função da história de vida e escolar dos estudantes. Assim, ainda não tive a felicidade de presenciar à aplicação da proposta de maneira integral.

O FIO ENTRE O VIVIDO E O PENSADO. AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA A PARTIR DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA. A ABORDAGEM BIOGRÁFICA NARRATIVA

E quando me refiro à baixa qualidade do trabalho escolar como responsável pelo não despertar do gosto pela leitura, não desconsidero que a escola está inserida em um contexto socio-político-cultural, que por sua vez, interfere de forma direta na concepção de educação vigente, e por consequência, no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, verifico também, desde minha experiência como professora formadora, que cada professor/a desenvolve seu trabalho de maneira subjetiva, particular, a partir de suas vivências, suas crenças, seus saberes.

Por isso indago novamente: Por que isso acontece? Por que umas fazem de uma maneira e outras de outra maneira? Que sentido cada uma delas dão ao fazer pedagógico? Como cada uma delas construiu este sentido? Como se relacionam com os saberes? Como construíram suas relações com estes saberes? Que é ser professora para cada uma delas? Por que cada uma delas se tornou professora de língua materna? Elas têm vocação para ser professora? Gostam de ler? Gostam de escrever? Como elas se relacionam com a língua materna? Em suas experiências escolares, como cada uma delas se relacionou com a língua materna? Que sentido tinha falar, ler e escrever na escola que elas frequentaram? Qual professor ou quais professores de língua materna foram significativos em suas vidas?

Perguntas que faço a partir de minhas experiências como professora de Ensino Fundamental I e II, de Ensino Médio e até mesmo de Ensino Superior, e que eu percebo como fundamentais, pois suas respostas nos dão a direção, o sentido. Perguntas que faço por constatar que na escola pude continuar desenvolvendo o sabor de saber, o desejo de saber que despertei com minha mãe e meus irmãos e que hoje me permite dá sentido ao meu trabalho de professora formadora; que na escola, bem como na vida, tenho vivenciado relações que foram decisivas em minha vida tanto pessoal quanto profissional.

Por isso, para pensar a respeito de como construí o sentido de minha prática pedagógica, devo pensar em meus saberes da experiência, pois esses saberes são os que nos movem, nos guiam, nos inspiram, nos dão sentido, os que fazem com que encontremos um caminho entre o que somos e o que desejamos ser, como afirma o professor Contreras (2008, p. 04). Preciso fazer uma “arqueologia” destes saberes, como fez Freire (1995) quando tentou demonstrar a importância do ato de ler.

Fazer esta arqueologia significa pensar a partir de quando sou professora, como me tornei professora, traçando um caminho desde minhas experiências, mas não ficando aí, pensar o vivido para que ele se transforme em experiência, uma vez que, como diz Mortari (1999, p. 155), “a experiência se encontra lá onde o vivido vai acompanhado de pensamento. O saber que procede

da experiência é, portanto, o que se mantém em relação com o acontecer das coisas, o de quem não aceita estar no mundo segundo os critérios de significação dados senão que vai em busca de sua própria medida”.

E assim, esta arqueologia de meus saberes da experiência desvela o sentido que me guia para o ensino da língua materna, como se despertou em mim o desejo de saber, o que me levou a eleger o ensino da língua portuguesa como carreira profissional, o que me possibilitou transgredir, romper com o instituído, a ensinar a língua desde minha liberdade, a viver a educação como transformação de mim, do outro e do mundo.

E, quando eu encontro este fio entre o vivido e o pensado, percebo minhas verdades, “aquelas que nos guiam no viver”, como afirma o professor Contreras (2008, p. 09); consigo perceber-me inteira, revelo minhas angústias, desejos, paixões, medos, conflitos, saberes e não saberes... meus limites e minhas possibilidades de realizar-me como promessa criadora... Por isso, este me desnudar transforma-me, forma-me; com isso reconstruo minha maneira de ser e de fazer.

Daí, como professora formadora, constato a necessidade de que todas as minhas alunas, futuras professoras de língua materna, possam também realizar esta prática que considero essencial para um formador: busque seu sentido, sua própria medida, pois assim tomamos consciência do caminho que podemos estabelecer entre o que somos e o que desejamos ser. Assim tecemos outra pedagogia, outro simbólico para o trabalho pedagógico, mudando desse modo, nossa relação com este fazer, e, portanto, nossa relação com o mundo.

E como proporcionar às estudantes-professoras esses momentos de repensar a prática pedagógica? Concebendo estágio como o lugar da reflexão, por excelência, como propõe Pimenta (2004) e percebendo que o eu profissional está atrelado ao eu pessoal, como chamou atenção Nóvoa (2000), e assim, refletindo com elas, sobre as bases teóricas do ensino da língua materna, sobre o papel do professor dessa língua, sobre a forma como cada um/a foi se constituindo e está se constituindo professor/a; ou seja, permitindo que essas estudantes ampliem sua consciência em torno de si, de sua formação, e, conseqüentemente, de sua atuação pedagógica, através de uma atitude reflexiva e investigativa a respeito das suas atividades profissionais e de outrem, e sua estreita relação com a realidade e aprendizagem dos educandos e com o contexto socio-político-cultural em que estão inseridos.

Assim, para permitir que essas estudantes encontrem seus sentidos de serem professoras de língua materna, adoto como metodologia dessa pesquisa-formação, a abordagem biográfica-narrativa como propõe Josso (2004), que considera a formação como formação de si e um processo contínuo de tornar-se a ser, possibilitando que cada um/a: identifique as suas experiências formadoras; interroge suas representações do saber-fazer; relacione saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores, num determinado tempo-espço, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (psicológico, sociológico, político, cultural, econômico).

Por isso, segundo Josso (*op. cit.*, p. 41), “a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica”; e por ser uma forma de atenção consciente de si mesmo, permite intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos, e conseqüentemente, tornando-se um suporte eficaz de transformações.

E para permitir que cada estudante construa a sua narrativa de formação, durante o Componente Estágio I, solicito que, ao mesmo tempo em que elas observam o funcionamento das escolas-campo e a atuação dos professores do Ensino Fundamental I, II e Médio no que se refere à leitura, escrita e ensino da gramática e estudam a fundamentação teórica do ensino da língua materna, elas elaborem as suas histórias de escolarização, atentando para os seguintes aspectos: como elas aprenderam a escutar, falar, ler e escrever; como os ambientes em que elas

viveram assim como a escola que elas frequentaram desenvolveram estas habilidades, para que elas possam identificar os seus saberes da experiência em relação ao ensino de língua materna.

Além disso, na construção dessa história, peço-lhes também que elas pensem em como se relacionam com o ensino da língua materna e o desenvolvimento de suas habilidades (escutar, falar, ler e escrever) e como construíram esta relação; porque formarem-se professoras de língua materna; pensar se elas têm ou não vocação para serem professoras de língua materna; qual professor ou quais professores foram referências em suas vidas e por que.

E ao identificar seus saberes da experiência em relação ao ensino da língua materna, essas estudantes-professoras têm a oportunidade de relacionar estes saberes como sentido que dão ao ser professora de língua materna.

Esse exercício reflexivo e investigativo em torno do ser professora de língua materna tem continuidade com o Componente Estágio II, quando elas continuam estudando os fundamentos do ensino da língua materna, e desenvolvem as oficinas nas escolas-campo, a partir do diagnóstico feito no semestre anterior, e elaboram um portfólio descrevendo essa experiência e analisando seus resultados. Pois, a elaboração desse texto final se constitui numa análise das possibilidades de aplicação da metodologia estudada na universidade diante da realidade socio-cultural-histórica da escola e dos/as estudantes, atrelada ao sentido que teve para elas essa experiência.

E esse pensar em ser professora de língua materna prossegue durante o Componente Estágio III e IV, quando as professoras-estudantes realizam regência no Ensino Fundamental II e Médio, e elaboram mais uma vez, um portfólio (Estágio III) e um memorial (Estágio IV), e continuam refletindo sobre sua atuação, seus saberes, suas leituras, e os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, que envolvem suas práticas educativas.

Assim, essas professoras vão, durante sua formação inicial, pensando em como construíram seus saberes da experiência em relação ao ensino da língua materna, qual o sentido que tem para elas serem professoras dessa língua, encontrando os seus caminhos, suas medidas, suas formas de ensinar a língua desde sua própria liberdade, tecendo outro simbólico para seu fazer pedagógico.

E acredito que, ao tecer outro simbólico para o trabalho pedagógico, também estas professoras consigam ser referências para seus alunos e alunas, para que eles e elas possam também encontrar seus sentidos e suas medidas. E assim como vivi, as professoras possam transformar e transformar-se, formar e formar-se, humanizando-se com o outro e humanizando o outro, e conseqüentemente, humanizando o mundo, mundo tão desumano de minha cidade, de meu estado, de meu país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**. O dilema da educação. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais** – Introdução, temas transversais, Arte, Português. Brasília, DF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394/96**.

CONTRERAS, José. “**La didáctica y la autorización del profesorado**”. En prensa, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. MEC, UNESCO, Brasília: Cortez, 1999.

ENRIQUEZ, Eugène. **La institución y las organizaciones en la educación y la formación**. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d’Água, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Más allá de la comprensión**: lenguaje, formación y pluralidad. Venezuela: Revista Ensayo y Error. Universidad Simón Rodríguez, 2002.

_____. Literatura, experiência e formação. In: **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

_____. **Entre las lenguas**. Lenguaje y educación después de Babel. Laertes. Barcelona, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade** (Gigolô das palavras). Porto Alegre: L&PM.1985.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PÉREZ DE LARA, Nuria. “**La construcción de la identidad desde la perspectiva de la diferencia sexual**”. Texto presentado en el Master en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa. Universidad de Barcelona, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIUSSI, Anna Maria. Posibilidad de una escuela de libertad. In: **Figuras y pasajes de la complejidad en la educación**. Experiencias de resistencias, creación y potencia. Instituto Paulo Freire de España, 2008.

VILAR, Sergio. **La nueva racionalidad**. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona: Kairós, 1997.

ZAMBRANO, María. **L art de les mediacions** (textos pedagògics). Barcelona. Publicacions de la Universitat de Barcelona, edició a cargo de Jorge Larrosa y Sebastián Fenoy, 2002.

ZILBERMAN, Regina e THEODORO, Ezequiel. **Literatura e pedagogia**: Ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Artigo recebido em 01/mar./2011. Aceito para publicação em 29/maio/2011. Publicado em 23/jun./2011.

Como citar o artigo:

DIAS, Ana Regina da Silva. Os saberes da experiência e a formação inicial de professoras de língua materna: um repensar da prática pedagógica. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 10., jun./2011. p. 91-106. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: **DIA mês ANO**.

Revista indexada em:

CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe) - <http://www.crefal.edu.mx>

DIALNET (Universidad de La Rioja) - <http://dialnet.unirioja.es>

GeoDados - <http://geodados.pg.utfpr.edu.br>

IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. Base de Datos sobre Educación Iberoamericana) - <http://iresie.unam.mx>

LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) - <http://www.latindex.unam.mx>

Editora: Prof^a. Dra. Valdecí dos Santos (<http://lattes.cnpq.br/9891044070786713>)

Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 10, jun./2011

<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>

E-mail: rev_metafora_educacional@hotmail.com