



SARAH SILVA GARCIA

**AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ESPANHOL:
MINHAS EXPERIÊNCIAS DURANTE O INTERCÂMBIO NA COLÔMBIA**

LAVRAS – MG

2018

SARAH SILVA GARCIA

**AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO ESPANHOL: MINHAS
EXPERIÊNCIAS DURANTE O INTERCÂMBIO NA COLÔMBIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof.^a Doutora Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS – MG

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Garcia, Sarah.

Autonomia e estratégias de aprendizagem do espanhol: Minhas experiências durante o intercâmbio na Colômbia / Sarah Garcia. - 2018.

53 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2018.
Bibliografia.

1. Aprendizagem de línguas. 2. Estratégias de Aprendizagem. 3. Prática reflexiva .I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Título.

SARAH SILVA GARCIA

**AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO ESPANHOL: MINHAS
EXPERIÊNCIAS DURANTE O INTERCÂMBIO NA COLÔMBIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 19 de novembro de 2018

Dra. Tania Regina de Souza Romero - UFLA

Dr. José Antônio Araújo Andrade – UFLA

Dra. Mônica Ferreira Mayrink - USP

Prof.^a Doutora Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS – MG

2018

SUMÁRIO

AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO ESPANHOL: MINHAS EXPERIÊNCIAS DURANTE O INTERCÂMBIO NA COLÔMBIA.....	5
RESUMO.....	5
RESUMEN.....	5
1. Introdução.....	6
2. Ensino-aprendizagem de línguas adicionais.....	7
3. Autonomia e Estratégias de Aprendizagem.....	9
4. Caminhos teórico-metodológicos.....	14
5. Discussão dos dados.....	15
6. Considerações finais.....	18
REFERÊNCIAS.....	20
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERIÓDICOS A1.....	23
RESUMO.....	23
RESUMEN.....	23
1. Introdução.....	24
2. Momentos importantes da formação de professores no Brasil.....	25
3. Formação de professores reflexivos.....	28
4. As contribuições das narrativas para a formação docente.....	31
5. Metodologia.....	37
6. Narrativas em publicações A1 de educação:.....	38
7. Considerações finais.....	43
REFERÊNCIAS.....	44
ANEXO I.....	49

AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO ESPANHOL: MINHAS EXPERIÊNCIAS DURANTE O INTERCÂMBIO NA COLÔMBIA

Sarah Silva Garcia

RESUMO

O presente trabalho tem por escopo investigar como se deu o meu processo de aprendizagem do espanhol com foco especial no uso de estratégias de aprendizagem durante meu intercâmbio, realizado em 2015, em Bogotá, Colômbia. Para a realização dessa pesquisa, primeiramente, elucido sobre o ensino e aprendizagem de línguas, apoiando-me em Leffa (2012) e Paiva (2014), a fim de abordar, sucintamente, os métodos de ensino-aprendizagem de língua adicional. Nessa pesquisa, abordo também os distintos conceitos sobre autonomia e explico sobre algumas estratégias de aprendizagem existentes. Nesse âmbito, adoto os estudos de Benson (2008), Paiva (1998, 2005, 2006), Sharle e Szabó (2000), Silva (2006), Oxford (1990, 2003) e Vilaça (2010, 2011), os quais citam outros importantes teóricos que tratam sobre o assunto em questão. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, visto que, o estudo não se ocupa de verdades absolutas e/ou rígidas, mas de reflexões e atribuição de significados que podem ser mutáveis, dinâmicos e flexíveis. Com esse estudo, pude verificar quais as estratégias de aprendizagem mais ocorreram e ajudaram-me no desenvolvimento da língua adicional. Verifiquei também, que essas estratégias podem ocorrer de maneira consciente ou não, podem ocorrer concomitantemente ou separadas e podem acontecer de maneira mais natural ou planejada. Por fim, foi um estudo importante para compreender meu processo de aprendizagem do espanhol e, conseqüentemente, aplicar esses conhecimentos em sala de aula como professora de línguas.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas; Estratégias de Aprendizagem; Prática reflexiva.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto investigar cómo se dio mi proceso de aprendizaje del español con un enfoque especial en el uso de estrategias de aprendizaje durante mi intercambio, realizado en 2015, en Bogotá, Colombia. Para la realización de esta investigación, primero, aclarado sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, apoyándome en Leffa (2012) y Paiva (2014), con el fin de abordar brevemente los métodos de enseñanza-aprendizaje de lengua adicional. En esta investigación, abordo también los distintos conceptos sobre autonomía y explico sobre algunas estrategias de aprendizaje existentes. En este ámbito, adopto los estudios de Benson (2008), Paiva (1998, 2005, 2006), Sharle y Szabó (2000), Silva (2006), Oxford (1990, 2003) y Vilaça (2010, 2011), los cuales citan otros importantes teóricos que tratan sobre el asunto en cuestión. Se trata, pues, de una investigación cualitativa, ya que el estudio no se ocupa

de verdades absolutas y/o rígidas sino de reflexiones y atribución de significados que pueden ser cambiantes, dinámicos y flexibles. Con ese estudio, pude verificar qué estrategias de aprendizaje más ocurrieron y me ayudaron en el desarrollo de la lengua adicional. He comprobado también que estas estrategias pueden ocurrir de manera consciente o no, pueden ocurrir concomitantemente o separadas y pueden ocurrir de manera más natural o planificada. Por fin, fue un estudio importante para comprender mi proceso de aprendizaje del español y, consecuentemente, aplicar esos conocimientos en las clases como profesora de lenguas.

Palabras clave: Aprendizaje de idiomas; Estrategias de Aprendizaje; Práctica reflexiva.

1. Introdução

O seguinte trabalho tem como objetivo investigar como se deu o meu processo de aprendizagem do espanhol, com foco especial no uso de estratégias de aprendizagem, durante meu intercâmbio realizado em 2015, em Bogotá, Colômbia. Cabe ressaltar que, viajei para o país sem saber a língua e, portanto, tudo que aprendi se deu ao longo dos quase seis meses de intercâmbio, em partes, de maneira autônoma e, em partes, por meio de aulas de espanhol na Universidade.

Nesse trabalho, portanto, desejo identificar quais foram as estratégias de aprendizagem mais utilizadas por mim durante o intercâmbio e observar de que maneira tais estratégias foram eficientes para o meu aprendizado.

Desta forma, pretendo responder e/ou refletir sobre o meu processo de aprendizagem do espanhol, por meio de questões como:

- Quais estratégias foram utilizadas?
- Em quais contextos elas ocorreram?
- Qual(is) ocorreram de maneira mais natural?
- Qual(is) ocorreram de maneira mais planejada?
- O que contribuiu para que eu aprendesse o espanhol?
- O que dificultou meu processo de aprendizagem do espanhol?

Para embasar as discussões, primeiramente, elucido sobre o ensino e aprendizagem de línguas, mostrando como esse processo se desenvolve e como a identidade do aprendiz é construída por meio da aprendizagem de línguas. Num

segundo momento, explano sobre o conceito de autonomia e as estratégias de aprendizagem. E por fim, realizo uma discussão dos dados com base em minha biografia, considerando alguns momentos que considere importantes e que tiveram maior impacto em minha aprendizagem, para então, explicar como as estratégias de aprendizagem ocorreram.

Todos os três momentos estão interligados, visto que, tratamos aqui sobre o meu processo de aprendizagem do espanhol, que ocorreu de maneira prioritariamente autônoma, em que desenvolvi estratégias que foram essenciais para a aprendizagem do espanhol.

Cabe destacar que, por meio de um olhar crítico de minha biografia, pude compreender não somente as estratégias como também as identidades que eram construídas e desconstruídas ao longo desse processo.

Em seguida, abordo os distintos conceitos sobre autonomia, e explico sobre algumas estratégias de aprendizagem existentes. Nesse âmbito, adoto os estudos de Benson (2008), Paiva (1998, 2005, 2006), Sharle e Szabó (2000), Silva (2006), Oxford (1990, 2003) e Vilaça (2010, 2011), os quais, em seus estudos, citam outros importantes teóricos que tratam sobre a questão.

A expectativa é que, como professora de línguas, este estudo não somente me auxilie a compreender o processo de aprendizagem de línguas adicionais, como também contribua com as reflexões de outros professores e estudantes da área.

2. Ensino-aprendizagem de línguas adicionais

Para discutir o tema central deste trabalho, em que ensejo retratar sobre o meu processo de aprendizagem de uma língua adicional, considero importante abordar alguns métodos de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, destacando aqueles que no decorrer da história tiveram maior impacto à aprendizagem. Além disso, os métodos aqui expostos também têm relação com a minha aprendizagem.

Houve um período na história em que a aprendizagem de línguas ocorria por meio do contato direto com os falantes nativos, isto é, havia aprendizagem, porém, sem um método para regularizar e organizar a aprendizagem (Leffa, 2012). O surgimento dos métodos, segundo Leffa (2012), ocorreu apenas quando foram criadas as escolas e o

latim passou a ser uma língua estrangeira, e para ensiná-la, utilizou-se então, o método da tradução.

De acordo com o estudioso, a elaboração dos métodos também foi e é influenciada pela perspectiva que o pesquisador tem de língua. Por um lado, há os que não consideram a língua como um “objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (LEFFA, 2012, p. 392), e outros que a consideram como uma prática social. Em outras palavras, Leffa (2012) quer dizer que a elaboração dos métodos conecta-se diretamente à concepção de língua, pois alguns professores/pesquisadores trabalham com a língua de maneira descontextualizada, e outros que envolvem e consideram a língua à realidade dos aprendizes e seus conhecimentos prévios.

Leffa (2012) cita os métodos mais conhecidos, como: o Método da Tradução e da Gramática (KELLY, 1969), Método Direto (DILLER, 1978), Método Áudio-lingual (MOULTON, 1966), Silent Way (GATTEGNO, 1972), Suggestopedia (LOZANOV, 1982), Community Language Learning (CURRAN, 1976), Total Physical Response (ASHER, 1982) e Abordagem Comunicativa (WIDDOWSON, 1978).

O pesquisador dá ênfase no Método da Tradução que gerou muitas críticas e que posteriormente deu lugar ao Método Direto, o qual, por outro lado, tem grandes defensores. E por último, a Abordagem Comunicativa, que teve maior impacto no ensino de línguas (Leffa, 2012).

O primeiro apoiava-se em três principais pontos: a memorização de uma lista de palavras, o estudo das regras para unir as palavras memorizadas em frases e exercícios de tradução. De acordo com Leffa (1988, p. 214-215), é uma abordagem dedutiva, focada na escrita, em que é mais importante “saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra”.

Em oposição ao Método da Tradução surgiu o Método Direto, em que se utilizou o diálogo. Contrariamente ao da Tradução, têm-se textos que caracterizam o dia a dia das pessoas, estimando que o aluno seja capaz de aprender a pensar na língua adicional, evitando a língua materna (Leffa, 2012).

Ao final dos anos 70, surgiu a Abordagem Comunicativa, que diferentemente dos métodos citados anteriormente, entende a língua não como um conjunto de frases e regras descontextualizadas, mas como um “conjunto de eventos comunicativos” (Leffa,

1988, p. 229). Isso significa que, diante dessa abordagem, passou-se a pensar na língua contextualizada, no estudo dela para a comunicação, para as práticas sociais, para “transformar a realidade” (Leffa, 2012, p. 397).

Paiva (2014) também destaca algumas teorias que causaram maior impacto nos estudos sobre aprendizagem de línguas adicionais. Acredito ser relevante destacar a aculturação, que Paiva (2014) aborda com base em Schumman (1978), em que se considera importante, haver pouca distância entre o psicológico e o social entre os aprendizes e os falantes da língua adicional. Privilegia-se, então, a inserção social, o contexto natural como fator importante para a aprendizagem de segunda língua (Yokota, 2015).

Por último, chamo a atenção para características fundamentais da teoria Sociocultural, de base vygotskiana, conforme resenhada por Paiva (2014). Nesse enfoque, o desenvolvimento da língua se dá a partir da interação do aprendiz com outros aprendizes, e com o meio e com os falantes em que a língua é usada. Dessa maneira, essa teoria é sustentada pela ideia de colaboração e inserção em práticas sociais, em que a aprendizagem ocorre pela interação social e mediação.

Vale ressaltar que existem outras teorias sobre o ensino-aprendizagem de uma língua adicional, mas menciono aqui as que acredito terem maior relação com meu estudo. Para mais, no próximo tópico, trago discussões sobre autonomia e estratégias de aprendizagem, para compreender ainda mais sobre o meu processo de aprendizagem da língua espanhola.

3. Autonomia e Estratégias de Aprendizagem

Neste tópico, destaco o conceito de autonomia para compreender de que maneira ela pode contribuir para a aprendizagem de uma língua adicional.

Previamente, gostaria de salientar que o termo *língua adicional* foi o adotado nesse trabalho, dado que, corresponde à noção de que o aprendiz, seja de qualquer língua, adiciona, acrescenta, complementa a formação do aprendiz. Schlatter e Garzes (2009, p.134) compreendem que o inglês e o espanhol “[...] são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras”. Dessa maneira, podemos

compreender que ao utilizarmos o termo “adicional”, somos convidados a adicionar também uma nova perspectiva de mundo sob a língua em que se aprende.

As concepções sobre autonomia de aprendizagem de língua adicional, de acordo com Benson (2008, p.424), começaram a surgir em 1970 com Harding-Esch (1977) e Holec (1981), por meio de projetos para adultos em que os estudantes auto-direcionavam sua aprendizagem. Já no final da década de 80, a aprendizagem de língua adicional voltou-se para os jovens, ao dar atenção aos traços sociopsicológicos ligados à autonomia (Dam 1995 e Little 1991) mencionados em Benson (2008, p.424) **[traduzido por mim]**.

O educador acrescenta que, nos últimos 15 anos, o foco da aprendizagem de uma língua adicional começou a visar a necessidade da autonomia dos estudantes, o que leva às mudanças sobre o conceito de autonomia. Nas primeiras décadas, era totalmente delegada aos alunos a aprendizagem de uma língua, sem depender do auxílio de materiais ou professores, e com o passar dos anos, os estudos vêm verificando a relevância da construção da autonomia, em que os estudantes se desenvolvem, a partir do autoconhecimento, sua forma mais eficaz de aprendizagem.

Holec (1981) trazido por Paiva (2005) declara que a autonomia se configura pela habilidade do sujeito em se responsabilizar por seu próprio aprendizado, o que, conseqüentemente, desconsidera os fatores externos, como a motivação, a interação com outros sujeitos, por exemplo.

Paiva (2005) menciona alguns autores que tratam sobre a autonomia, e cita Little (1991), que contra argumenta, afirmando que a autonomia não é sinônima de autoinstrução, ou ainda, Cotterall (1995) também apontado por Paiva (2005, p. x) pondera que, a autonomia é a “habilidade de usar um conjunto de táticas para assumir o controle sobre sua própria aprendizagem”, ou seja, a autonomia é considerada uma habilidade. Sendo assim, entendo que ela deva ser construída, desenvolvida e, por isso, não é sinônimo de uma prática completamente livre e autônoma. Vale ressaltar que é essa a perspectiva que acredito e adoto em meu trabalho.

Outro conceito sobre autonomia, que vai ao encontro da última concepção acima citada, é oferecido por Pennycook (1997, p. 39) citado por Paiva (2005, p. 5), para ele a autonomia é “a luta para se tornar autor do seu próprio mundo, para ser capaz de criar seu próprio significado, para aspirar alternativas culturais no meio dos aspectos políticos

culturais de sua vida diária”. Em outras palavras, ser um sujeito autônomo é sair do estado de inércia e conquistar seu espaço ativo no processo de aprendizagem, a fim de visar uma emancipação política e cultural.

Sharle e Szabó (2000) argumentam que a autonomia é um processo que percorre por três fases: a consciência, mudança de atitude e transferência de papéis. Frente a essa definição, faz-se importante atentar para o papel do aprendiz, o qual, a partir da sua tomada de consciência, sai de um estado passivo e parte para um papel ativo em sua aprendizagem.

Paiva (2006) assegura que a autonomia é um sistema

[...] sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p.88-89).

Por último, e importante destacar, Benson (1997, p.29) afirma que a autonomia é um “conceito complexo e multifacetado”, isso quer dizer que o processo de construção e desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, das estratégias de aprendizagem, não ocorrem sempre da mesma maneira, mas num processo dinâmico, em constante movimento.

Dito de outra forma, a construção da autonomia depende de diversos fatores, entre eles, por exemplo, o objetivo do aprendiz, o contexto em que ele está inserido para aprender, a motivação, as suas crenças, a sua maturidade intelectual, o seu conhecimento de mundo e suas vivências, as suas habilidades, entre outros aspectos. Portanto, nada é fixo quando se trata de autonomia, tudo depende.

Além disso, cabe ressaltar que as estratégias de aprendizagem também são complexas pelo fato de que podem ocorrer de maneira simultânea, ou de maneira separada, de maneira consciente ou inconsciente, de forma mais natural ou planejada. Afirmando, tudo dependerá dos objetivos, do contexto, dos incentivos, das relações sociais, entre outras questões. Não é, por fim, algo intrínseco e fixo, mas também social e flexível.

Diante dessas definições, reconheço nesse trabalho, que a autonomia não é algo dado, mas construído, em que ao mesmo passo que nos conhecemos, reconhecemos nossos pontos fracos e fortes, e partir disso, constatamos qual(is) meios e instrumentos

serão mais eficazes à aprendizagem. A autonomia é individual e também alimentada por interações sociais e exemplos de outros, é um eterno olhar para si.

Para sermos autônomos necessitamos identificar nossas insuficiências e qualidades e, assim, compreender como se aprende para realizar as mudanças necessárias, para adaptar e criar formas de aprender de acordo com o que se necessita, conforme as competências que portamos ou somos capazes de desenvolver.

A partir desses conceitos, também percebo que a autonomia para a aprendizagem de línguas é constituída por meio de estratégias que os sujeitos conscientes ou não, formulam para potencializarem seu aprendizado, melhorando suas competências de comunicação (SILVA, 2006).

Para Oxford (2003, p. 8), que ainda é autora de referência no tocante a estratégias, elas são entendidas como “ações específicas dos aprendizes para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autogerido, mais eficaz e mais transferível a novas situações”.

Anteriormente, Oxford (1990) divide as estratégias em dois grupos: as diretas e as indiretas. As estratégias diretas subdividem-se em estratégia de memória, cognitiva e estratégia de compensação. Já as estratégias indiretas, subdividem-se em estratégias metacognitivas, sociais e afetivas. Apesar de já terem se passado algumas décadas desde as primeiras elaborações de Oxford, seu enfoque é ainda altamente relevante, sendo ratificado em publicações recentes como as de Magno e Silva e Santos (2014). Apoio-me em Paiva (1998), para especificar as características de diferentes estratégias.

As estratégias de memória referem-se à armazenagem e recuperação de novas informações, ou seja, ocupa-se da memorização de vocabulários e expressões que associamos às palavras sinônimas, ou associamos palavras às imagens, etc. As estratégias cognitivas concernem à compreensão e produção de novos enunciados a partir da língua adicional que o sujeito deseja aprender. As estratégias de compensação, a partir das limitações do conhecimento da língua adicional, os sujeitos “adivinham”, por meio de seu conhecimento de mundo, as palavras e/ou expressões que não sabem.

As estratégias metacognitivas, são ligadas ao planejamento, controle e avaliação da aprendizagem, isto é, os aprendizes identificam suas necessidades e avaliam como aprendem. As estratégias sociais remetem ao convívio com os outros, é a partir das

interações que o sujeito aprende. E por último, as estratégias afetivas, as quais se relacionam às emoções, as afetividades.

O'Malley & Chamot (1990, p. 1) mencionados por Vilaça (2010, p. 211), estabelecem que as estratégias de aprendizagem sejam “pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter nova formação” e complementam que “as estratégias de aprendizagem são modos especiais de processamento de informações que melhoram a compreensão, a aprendizagem, ou retenção de informações”.

O'Malley e Chamot (1990) dividem as estratégias de aprendizagem em três categorias: as estratégias metacognitivas, as estratégias cognitivas e as estratégias sócias afetivas. As metacognitivas, de maneira geral, referem-se às estratégias mais conscientes, em que se exige reflexão, planejamento e monitoração da aprendizagem.

As cognitivas, segundo O'Malley e Chamot (1990) apontados por Vilaça (2011, p.48), estão ligadas “à realização de tarefas específicas de aprendizagem e envolve a manipulação direta do conteúdo em estudo, a realização de uma tarefa pedagógica ou uma atividade comunicativa”. E as socio afetivas, como o próprio nome diz, concernem à interação social e ao aspecto afetivo, em que, os aprendizes a utilizam para controlar suas “emoções, sentimentos e atitudes e comportamentos sociais” (Vilaça, 2011, p.49) e, conseqüentemente, alcançar a aprendizagem da língua adicional.

Em conformidade com os estudos apontados acima, verifico que, as estratégias contribuem para a aprendizagem de língua adicional, uma vez que, os aprendizes, por meio delas, assumem a centralidade sobre seu processo de aprendizagem.

4. Caminhos teórico-metodológicos

Para realizar a vigente pesquisa, inicialmente, escrevi minha narrativa autobiográfica, posto que, é a partir desta em que serão realizadas as análises com o intuito de identificar as estratégias de aprendizagem, desenvolvidas durante meu intercâmbio em Bogotá, de julho a dezembro de 2015.

Para escrever a autobiografia, mergulhei em minhas memórias por três meses. O processo de escrita foi realizado por meio da interação com uma mediadora, minha orientadora, que auxiliou e dirigiu o meu recordar, pois, foi focado o processo de

aprendizagem do espanhol e, dessa maneira, pude direcionar meus pensamentos para os momentos vividos na Colômbia.

Para a análise, selecionei excertos de minha narrativa, depois os categorizei para serem analisados segundo a classificação das estratégias de aprendizagem. As categorias foram: estratégia de afetividade, estratégia cognitiva, estratégia social e estratégia de compensação, embasadas por Oxford (1990). Selecionei tais estratégias, posto que, ao reler por diversas vezes minha biografia, identifiquei-as como as que mais ocorreram e que tiveram maior impacto em minha aprendizagem.

Utilizo, portanto, o método autobiográfico como procedimento metodológico, visto que, minha biografia foi utilizada para a coleta de dados. Segundo Moita (2000, p. 116), esta abordagem “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”. Desta maneira, esta pesquisa procurou compreender, por meio da narrativa, a realidade social vivenciada, atribuindo-lhe novos sentidos.

Além disso, a análise tem caráter qualitativo, visto que, o estudo não se ocupa em gerar verdades absolutas e/ou rígidas, mas de reflexões e atribuição de significados que podem ser mutáveis, dinâmicos e flexíveis, ou seja, “visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes” (FLICK, 2013, p. 23).

Sob a ótica, portanto, do enfoque teórico e metodológico exposto até aqui, passo a interpretar os dados gerados por meio de minha narrativa autobiográfica.

5. Discussão dos dados

Cabe ressaltar que as categorias a que cheguei foram escolhidas devido ao fato de que, ao reler a minha biografia, foram as estratégias mais recorrentes e que mais se destacaram.

Para a análise de dados, destaquei as estratégias categorizadas por Oxford (1990, 2003): estratégia de afetividade, estratégia social, estratégia cognitiva e estratégia de compensação.

Os dois excertos abaixo ilustram e explicam como estas ocorreram e de que maneira ajudaram-me na aprendizagem do espanhol.

Início por excertos de minha biografia que classifico como Estratégia de Afetividade:

[1] “[...] falei por 20 minutos sem parar, sem ler nada, e ao final, os **meus colegas aplaudiram**, e a **professora disse**: ‘Uau, tienes certeza que no sabes el español?’, e eu, respirei aliada, e pensei ‘**É, eu posso! Eu sei!**’”.

[2] “Meus pensamentos já não eram mais ‘você tem que aprender a qualquer custo, pra ontem!’, mas sim ‘**você vai aprender!** Não se preocupe com a velocidade, se preocupe em aprender!’”.

Sempre fui e ainda sou extremamente preocupada com o que pensam de mim, com o que falam sobre mim, e poder ouvir elogios, incentivos e aprovação dos nativos foi como se eu saísse de um lugar “escuro”, de medo, para a luz, em que pude confiar em mim mesma e em minha capacidade. E à medida que eu me sentia confiante, recompensava-me, visto que, me pressionava menos, sentia-me mais capaz e então me comunicava mais, controlava minha ansiedade, e dessa maneira, desenvolvia a língua em meu dia a dia, aos poucos, comunicando com as pessoas e desenvolvendo, significadamente, o espanhol.

Identifico, portanto, que esses sejam indícios de estratégias de afetividade porque percebo os efeitos que a aprovação de outros (meus colegas e professora) e minha própria mudança de atitude com auto-incentivos surtiram em meu processo de aprendizagem de espanhol. Ademais, com isso, minha ansiedade diminuiu. Entendo, então, que a estratégia de afetividade, conforme descrita por Oxford (2003) foi a usada por mim nos episódios acima.

Destaco abaixo outros dois fragmentos, os quais classifiquei como Estratégia Social:

[3] “[...] Comecei a **sair** muito **com os outros estrangeiros**, a praticar meu espanhol sem medo dos micos. Eu só queria aprender e aprender, sem pressão [...]”.

[4] “Além de **encontrar os amigos pessoalmente**, os **adicionei nas redes sociais**, e **conversava** com eles **todos os dias**, e isso me ajudou muito na escrita”.

Assim como afirmo em minha biografia, sempre fui uma pessoa muito social, sempre gostei de fazer amizades, de interagir com outras pessoas, e a partir do momento em que a vergonha do falar errado e do não saber conversar iam se afastando, à medida que, eu mesma parei de me pressionar no sentido de “preciso falar certo o tempo todo”, comecei a ter contato com outros sujeitos, e, por meio da interação com eles, em diversos contextos, pude compreender melhor a língua e me desenvolver.

Interagindo com outros sujeitos, fazia perguntas, pedia esclarecimentos e dialogava, assim, pude notar o quão isso foi favorável para o meu aprendizado, além do que, pude aprender não somente a língua alvo mas também a cultura do povo nativo. Dessa maneira, vejo que, o meu envolvimento com o meio social está inserido nas estratégias sociais, segundo a tipologia de Oxford (2003), principalmente, por ter percebido que após o contato com os estrangeiros pude desenvolver-me ainda mais em meu processo de aprendizagem do espanhol, como por exemplo, tendo mais confiança para falar e interagir com as outras pessoas.

Abaixo, evidencio outros dois trechos de minha biografia, os quais categorizei como Estratégia Cognitiva:

[5] “Outra forma de aprender o espanhol, foi o de pegar textos da Universidade, **ler e reler quatro, cinco vezes** até compreender tudo”.

[6] “Eu também tinha o costume de **anotar no celular todas as palavras novas e expressões** que eu ouvia ou lia”.

A repetição para a aprendizagem da língua adicional é uma forma de utilização da estratégia cognitiva e isso se fez muito presente em meu dia a dia. Porém, pude notar que após ler ou ouvir, ou ainda falar por diversas vezes alguma palavra, ou expressão, ou frase, aquilo se “internalizava” e eu compreendia, conseguia por fim, pensar em espanhol.

Fazer anotações e/ou fazer destaques em textos também integra essa categoria, pois, depois de anotar diversas vezes, acontecia o processo de aprendizagem, de aquisição da língua espanhola. Não se tratava, de decorar, mas de aprender, de dar sentido e significado ao que estava sendo tratado.

Sendo assim, categorizo essas passagens como estratégias cognitivas, pois estão consoantes à teoria de Oxford (2003), pois, notei que elas me proporcionaram a aprendizagem do espanhol de variadas maneiras, visto que, fiz anotações conforme conseguia raciocinar e compreender a língua, organizei e reorganizei informações/expressões e desenvolvi, a partir disso, a língua espanhola de maneira mais concreta.

A seguir, aponto dois fragmentos de minha biografia, os quais identifiquei como parte da Estratégia de Compensação:

[7] “Quando as aeromoças passavam com as comidinhas, elas falavam extremamente rápido, e eu só **apontava, gesticulava** ou dizia ‘este’”.

[8] “Na Universidade, comecei a escrever e fazer minhas anotações todas em espanhol, por mais que eu não tivesse ideia de como a palavra era escrita, **eu escrevia como achava que deveria** [...]”.

Usar mímica ou gesticular fazem parte da estratégia de compensação. Apesar de não serem verbais, serviram para que eu me comunicasse. Além disso, escrever ou falar como achava que deveria, são estratégias de compensação que exigiam com que eu utilizasse meu conhecimento de mundo, e isto foi muito importante, já que deixei a preocupação com o erro de lado.

Dessa forma, acredito que esses indícios façam parte da estratégia de compensação, conforme apresentada por Oxford (2003), dado que, para recompensar minha falta de conhecimento da língua alvo, eu tentava me comunicar a partir de adivinhações do que eu lia ou escutava, utilizava o que achava ser sinônimo entre o português e o espanhol, ou ainda, utilizava gestos para indicar alguma palavra ou expressão.

6. Considerações finais

Por meio deste trabalho, procurei mostrar como se deu o meu processo de aprendizagem do espanhol, durante meu intercâmbio na Colômbia, percebendo e salientando as estratégias de aprendizagens utilizadas durante esse período.

Pude notar que as estratégias de aprendizagem nem sempre, e em meu caso, foram conscientes, ou seja, as utilizei sem saber o que estava de fato fazendo ou vivenciando, mas foram muito eficazes para meu aprendizado da língua espanhola, especialmente as estratégias de afetividade e a social, já que essas aconteceram de maneira natural, conforme os dias iam passando.

Outro ponto relevante que notei, é que apesar das estratégias de aprendizagem terem suas próprias características, não significa que andam separadas durante a aprendizagem, isto é, uma pode se ligar a outra, não ocorrem, necessariamente, uma por vez, podem acontecer ao mesmo tempo.

Para exemplificar, a estratégia social e a de afetividade acontecem praticamente juntas o tempo todo, posto que, a partir do meu contato com outros indivíduos, além de, aprender a língua, eu era motivada por eles e, conseqüentemente, sentia-me mais confiante e menos angustiada para aprender. Outro exemplo, após a conexão com os sujeitos estrangeiros, e dando-lhes a permissão para que me corrigissem em tudo que fora necessário, eu parava para pensar, para raciocinar, para fazer minhas anotações e para construir a estrutura da língua de maneira mais palpável, ou seja, estratégias social e cognitiva em concomitância.

As estratégias mais naturais para mim foram as de afetividade e social, visto que, não as planejava, aconteciam conforme me conectava com os outros indivíduos. Vale salientar que, apesar do medo inicial de falar errado ou de passar por momentos constrangedores, sinto que as relações que estabeleci foram extremamente importantes para o desenrolar da língua adicional, pois sou uma pessoa movida pelo emocional e os elogios, os incentivos, o carinho e a ajuda que tive, foram essenciais.

De maneira diferente, a estratégia cognitiva exigia planejamento, era consciente, visto que, eu pensava “como posso aprender a partir ‘disto’?” e, então, ficava atenta ao que e como os momentos, ou os instrumentos disponíveis poderiam auxiliar na aprendizagem do espanhol.

Vários aspectos contribuíram para que eu aprendesse o espanhol, entre os quais acentuo: (a) a necessidade: se eu não aprendesse, tudo se dificultaria, na Universidade, no contato com outras pessoas, na necessidade em comprar algo ou pedir uma informação, entre outras situações. (b) minha motivação: à medida que eu me envolvia com as pessoas, que eu me sentia confiante, que o meu espanhol era elogiado, sentia-me motivada a aprender cada vez mais. c) viajar pelo país: eu queria conhecer outros lugares da Colômbia e eu pensava que se eu não soubesse ao menos o básico, eu não conseguiria sair de onde eu estava. d) obter boas notas: sempre fui boa aluna, com médias altas e não queria que isso acontecesse de forma diferente em Bogotá.

Consigo perceber que, os motivos que mais contribuíram para que eu aprendesse o espanhol, foram necessidades internas, desejos que eu carregava comigo, que me impulsionavam a aprender a língua, ao mesmo passo que aumentavam minha autoestima quando concretizados.

Por outro lado, alguns pontos dificultaram minha aprendizagem: a) a falta de paciência: sempre fui ansiosa e quis resultados rápidos, e aprender a ser paciente, a esperar a língua se desenvolver naturalmente foi um processo difícil. b) saudade de casa: às vezes a saudade, a solidão “batiam à porta”, e de alguma forma, parecia que eu voltava à estaca zero, não tinha vontade de falar com ninguém e nem de estudar.

Esse estudo ajudou-me a olhar para meu trabalho como professora de línguas, já que, compreendo de forma mais clara sobre a aprendizagem. Em outras palavras, hoje possuo um entendimento sobre a individualidade da aprendizagem de uma língua seja ela qual for, pois cada estudante aprende e apreende a língua de uma maneira. Há quem necessite ler para aprender, há quem necessite conversar e há quem necessite escrever, por exemplo. Por isso, é importante tomar ciência da forma como se aprende, para que a aprendizagem seja confortável e eficaz para o aprendiz.

Por fim, esse trabalho ajudou-me também a reconsiderar meu papel como professora de línguas frente aos meus alunos, pois hoje reflito a importância em incentivar a participação deles, para que tenham uma postura ativa frente à aprendizagem, para que possam também olhar para si e compreender quais os caminhos de aprendizagem devem percorrer. Atualmente, não atuo como professora de língua adicional, mas acho que o ensino de estratégias de aprendizagem possa cooperar e ajudar os aprendizes.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **D.E.L.T.A.**, 24:esp., 2008 (421-439).
- CANDAU, V. M. F. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 32 n.01 p.15-34 Jan-mar 2016.
- COELHO, L. PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-Ped-FACOS / CNEC Osório. Vol.2 – Nº 1. Agosto de 2012. Disponível em: <<http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**, 17a Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, L. C. de. **Os reformadores da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc. [internet]. 2012, vol.33, n.119, pp. 379-404. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> acesso em 12/10/2017.
- LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dec. 2012. ISSN 2237-2083. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>. Data de acesso: 15 set. 2018.
- _____. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas- Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.
- _____. Metodologia do ensino de línguas In: BOHN H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.
- MACEDO, E. **Base Nacional Comum para currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em 10/10/2017.
- _____. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN**. Educ. Soc. [na internet]. 2009, vol.30, n.106, pp. 87-109. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf>> Acesso em 10/10/2017.

MAGNO e SILVA, W; SANTOS, E. M. dos. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, 2014.

MOITA, M. da C. **Percorso de formação e transformação**. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 2000, p. 111-140.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores, Porto: Porto Editora, 1992. REIS, P. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. NUANCES: estudos sobre Educação, 15(16), 17-34, 2008.

_____. **A formação tem que passar por aqui**: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.

_____, R. L. **Language learning styles and strategies**: Concepts and relationships. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Heidelberg, v. 41, n. 4, p. 271-278, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e Complexidade**. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, p.77-127, 2006.

_____, V. L. M. O. Autonomy in second language acquisition. SHARE: An **Electronic Magazine** by Omar Villarreal and Marina Kirac N. 146, ano 6, May 6th 2005.

_____, V. L. M. O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. Letras e Letras. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ROMERO, T. R. de S. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes, 2010. 348p. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

REIS, A. V. S. A. **Autobiografia como instrumento de reflexão crítica**. 2006. 130 f. Dissertação – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SOUZA, E. C. de. **Profissionalização, Fabricação de Identidade e Trabalho Docente**: Alguns Apontamentos Teóricos. In: DALACORTE, M.C.F.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (orgs.). Construções Identitárias de Professores de Línguas. Campinas: Pontes. 2016.

_____. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

_____. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. **História de vida e formação de professores:** um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas. In: MACEDO, R. S.(Org.). Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 35-56

SOUZA, E. C. de; ALMEIDA, J. B. **Memórias de educadores baianos:** semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. da C. ; VICENTINI, P. P. (Orgs.). Pesquisa (Auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013, p. 49-50.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VILAÇA, M. L. C. **A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras.** Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. 15, p. 208-220, 2010.

_____. Classificação De Estratégias De Aprendizagem De Línguas : Critérios, Abordagens e Contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 10, p. 43, 2011.

YOKOTA, R. **Resenha. Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 457-464, jul./dez. 2015.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PERIÓDICOS A1

Sarah Silva Garcia

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar como os periódicos A1 de educação têm tematizado o uso de narrativas autobiográficas para a formação docente. Para isso, primeiramente, retomamos a história da formação docente, apoiando-nos principalmente nas contribuições de Saviani (2005, 2008 e 2009) e Tanuri (1979, 2000). Em seguida, discorremos sobre a formação docente crítico-reflexiva, com base em Anísio Teixeira (1985), Fávero et al. (2013), Alarcão (2005, 2007), Celani (2004), Perrenoud (1999), Ghedin (2005) e Freire (1987, 1996), que inserem o docente num trabalho permanente de olhar-se e (re)modelar-se. Depois, abordamos sobre a contribuição das narrativas autobiográficas para a formação docente, numa perspectiva em que as narrativas auxiliam como método de pesquisa para rever os caminhos e descaminhos e atribuir significados, além de serem fundamentais para a formação e (auto)formação do professor, pois possibilitam o deslocamento entre passado, presente e futuro e, por isso, é um suporte importante para o conhecimento e o reconhecimento. Além disso, apoiamos-nos nas perspectivas de Candau (2016) e Macedo (2015), Freitas (2012), Tardif (2014) e Freire (1996) para levantar ideias sobre o contexto educacional e sobre a prática crítico-reflexiva, e Souza (2013), Reis (2008), Nóvoa (1992) e Bauman (2005) para compreender a relevância e contribuições da narrativa autobiográfica e a conceitualização de identidade. Por último, identificamos e selecionamos os artigos publicados em revistas A1 de educação que tratam sobre as narrativas autobiográficas para a formação docente com o intuito de verificar o que tematizam. Esse trabalho insere-se, portanto, numa perspectiva de base bibliográfica.

Palavras-chave: Autobiografia; Formação docente; Prática reflexiva; Educação.

RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo investigar cómo los periódicos A1 de educación han tematizado el uso de narrativas autobiográficas para la formación docente. Para eso, primero, retomamos la historia de la formación docente, apoyándonos principalmente en las contribuciones de Saviani (2005, 2008 y 2009) y Tanuri (1979, 2000). En seguida, tratamos sobre la formación docente crítico-reflexiva, con base en Anísio Teixeira (1985), Fávero et al. (2013), Alarcão (2005, 2007), Celani (2004), Perrenoud (1999), Ghedin (2005) e Freire (1987, 1996), que insertan el docente en un trabajo permanente de mirarse y modelarse (2005). Después, abordamos sobre la contribución de las narrativas autobiográficas a la formación docente, en una perspectiva en que las narrativas auxilian como método de investigación para revisar los caminos y

descaminos y atribuir significados, además de ser fundamentales para la formación y (auto)formación del profesor, porque posibilitan el desplazamiento entre pasado, presente y futuro y, por eso, es un soporte importante para el conocimiento y el reconocimiento. Además de eso, nos apoyamos en las perspectivas de Candau (2016) y Macedo (2015), Freitas (2012), Tardif (2014) y Freire (1996) para plantear ideas sobre el contexto educativo y sobre la práctica crítico-reflexiva, y Souza (2013), Reis (2008), Nóvoa (1992) y Bauman (2005) para comprender la relevancia y las contribuciones de la narrativa autobiográfica y la conceptualización de la identidad. Por último, identificamos y seleccionamos los artículos publicados en revistas A1 de educación que tratan sobre las narrativas autobiográficas para la formación docente con el objetivo de verificar lo que tematizan. Este trabajo se inserta, por lo tanto, en una perspectiva de base bibliográfica.

Palabras clave: Autobiografía; Formación docente; Práctica reflexiva; Educación.

7. Introdução

O seguinte artigo tem como objetivo investigar e posteriormente ponderar como as narrativas autobiográficas estão sendo tematizadas em revistas A1 de educação.

Primeiramente, baseando-nos, principalmente em Saviani (2005, 2008 e 2009) e Tanuri (1979, 2000), abordamos, de maneira sucinta, alguns momentos importantes para a formação de professores no Brasil para contextualizar historicamente os desenvolvimentos na área. Depois, tratamos sobre a formação docente reflexiva, segundo Fávero et. al (2013), Alarcão (2005, 2007), Celani (2004), Perrenoud (1999, traduzido por Catani), Ghedin (2005) e Freire (1996), trazendo não somente o conceito, mas também o contrapondo a perspectivas tecnicistas que por muito tempo pautaram o preparo para a docência dessa formação.

No terceiro tópico, abordamos, brevemente, o contexto educacional, o qual nos mostra, que desde muito tempo, valorizou-se a tecnicidade contraposta à reflexão crítica (Freitas, 2012). Depois, fundamentadas em Nóvoa (1988), Souza (2003, 2004 e 2006), Romero (2008), Reis (2008) e Abrahão (2003), expomos as contribuições das narrativas

para a formação docente, numa perspectiva de que elas servem como método de pesquisa e contribuem para uma formação que envolve os educandos no processo.

Por fim, enfocamos oito artigos publicados em periódicos A1 de Educação, destacando e discutindo alguns pontos que acreditamos serem relevantes para professores em formação inicial ou continuada.

Pensamos que esse trabalho faz-se importante visto que, as narrativas têm sido utilizadas na formação de professores há mais de 30 anos, mas essa abordagem ainda parece ser fértil para provocar reflexões especialmente pertinentes quando se discute as crescentes e inesperadas demandas educacionais de nossos tempos.

8. Momentos importantes da formação de professores no Brasil

Neste primeiro tópico, pretendemos desvelar de forma sucinta, alguns momentos importantes sobre a formação de professores no decorrer da história, dando ênfase à formação docente no Brasil.

De acordo com Saviani (2009) a formação docente foi iniciada por Comenius, no século XVII e a implantação do ensino voltado à formação docente, foi estabelecida por São João Batista de La Salle em 1684, nomeado de Seminário dos Mestres.

Porém, segundo Saviani (2009) foi apenas no século XIX que o problema da instrução popular se acentuou, pois o ensino primário foi democratizado, ou seja, todas as camadas sociais poderiam ter acesso ao ensino. Além disso, nessa época foram criadas as Escolas Normais com o objetivo de preparar professores.

Conforme explica Tanuri (2000, P. 62), a implementação das escolas destinadas à formação de professores “está ligada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (Tanuri, 2000, p. 62), isto é, essas escolas normais eram responsáveis por transmitir o saber sobre as técnicas e normas primordiais à formação dos professores responsáveis pelo ensino elementar.

A primeira Escola Normal, institucionalizada no Brasil, aconteceu na Província do Rio de Janeiro, sob a lei nº 10, de 1835, porém, duraram poucos anos e foi fechada em 1849 por não produzir os resultados esperados. Essas escolas ofereciam um curso de nível primário, básico, limitado, sem ensino de didática, sem momentos práticos e

exclusivamente teórico, voltado para estudantes que apenas sabiam ler e escrever (Tanuri, 1979). Em outras palavras, o propósito das Escolas Normais era o de difundir na sociedade um tipo de moral universal, voltado para a civilidade e a ordem, e não para uma formação intelectual dos professores.

Tanuri (1979, p.22) aponta a falta de êxito das escolas normais do Brasil, lamentando que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.

Somente após 1870 é que as escolas atingiram certa estabilidade (Tanuri, 2000), com o Decreto nº 27 de 12 de março de 1890, desenvolvido pelo Estado de São Paulo, o qual objetivava realizar uma grande reforma da instrução pública.

De acordo com o decreto, os reformadores entendiam que as Escolas Normais deveriam modificar seus conteúdos curriculares e dar ênfase ao preparo prático, e devido a esse último, criaram a Escola-Modelo, anexada à Escola Normal, a qual tinha como foco preparar os alunos sob um modelo prático, deixando à parte, o ensino teórico (Saviani, 2005).

A década de 1930 foi marcada por uma nova fase da formação de professores. Em 1932, Anísio Teixeira, um importante educador da época, implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal, e em 1933, foi fundado o Instituto de Educação de São Paulo, por Fernando de Azevedo. Ambas as iniciativas foram orientadas por um movimento educacional renovador, denominado Escola Nova (SAVIANI, 2005 e 2009).

As novas ideias referentes à formação de professores baseavam-se na “experimentação pedagógica concebida em bases científicas” (SAVIANI, 2005, p. 16). Em outros dizeres, a Escola Nova, apareceu com o objetivo de preparar os professores por meio de um ensino profissional, que os formasse integralmente para a profissão, com disciplinas específicas para esse trabalho.

Importante salientar que, as ideias fundamentadas na Escola Nova foram extremamente significativas para uma nova perspectiva da formação de professores, pois, anteriormente, frente ao modelo das Escolas Normais, o ensino priorizava a transmissão de conhecimentos pré-determinados nos currículos. Além disso, os conhecimentos advindos da escola eram vistos como parte externa aos alunos e esses fatores, conseqüentemente, contribuíam para desenvolver indivíduos passivos diante da

aprendizagem, como lhes fora atribuído um papel de “depósito de informações”, já que eram forçados a aprender conteúdos que não lhes eram necessariamente interessantes (Martins e Duarte, 2010).

Por outro lado, com a Escola Nova, os alunos tinham “protagonismo incontestado” (Martins e Duarte, p. 65, 2010), isto é, o foco não era mais o conteúdo, mas o aluno. Dessa maneira, os conteúdos ministrados dependiam da intenção/interesse dos alunos, em que a preocupação da educação centrava-se no desenvolvimento de estudantes capazes de irem em busca de conhecimento.

Em consequência do golpe militar de 1964, houve a reformulação do ensino superior, por meio da lei 28 de novembro de 1968, nº 5.540/68 e houve a alteração na denominação dos ensinos primário e secundário para primeiro grau e segundo grau, sob a lei de 11 de agosto de 1971, nº 5.692/71, e por conta dessas mudanças as acabaram-se Escolas Normais dando lugar a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (Saviani, 2005). Diante dos problemas causados por esse modelo educacional, o Governo, em 1982, criou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Em 1996, a nova LDB ofertou uma nova alternativa para a formação de professores, aos cursos de pedagogia e licenciatura, em que inseriu os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. Nesse âmbito, foi estabelecida a combinação entre teoria e prática, o que concebia capacitar os professores “em serviço e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino” (Sheibe, 2008, p. 49).

Por conta da expansão aligeirada dos cursos de formação inicial, pode-se pensar que não houve muitos critérios de qualidade, pois o sistema de ensino estava focando na quantidade, na ampliação das estatísticas da formação superior, e isso, gerou outro problema, pois reduziam o trabalho pedagógico e corrompiam a identidade dos professores do magistério (Sheibe, 2008).

Resumidamente, a LDB atribuiu à responsabilidade de formação de professores aos Institutos Superiores de Educação, ao determinar que os sujeitos optassem à formação, preferencialmente, neles, passando às Universidades a formação de professores para aqueles que tinham como intuito, serem supervisores educacionais ou diretores e esse fato demonstrou certa desvalorização profissional.

Ao passar por esses momentos históricos da formação docente, percebemos que, apesar de todas as tentativas formativas, há ainda grandes carências e problemas na elaboração das políticas educacionais para realizar uma formação adequada para as necessidades que se apresentam. Por isso, vários educadores advogam em favor de uma formação que contemple teoria e prática, trabalhadas concomitantemente, em que os profissionais em formação inicial ou continuada sejam preparados a trabalhar com conteúdos articulados à realidade (Saviani, 2005 e 2009).

Para tratar sobre esse ideal de formação de professores, trago, posteriormente, a questão da formação de professores críticos e reflexivos, capazes de atuarem em seu campo profissional e se (des)construírem por meio de reflexões e questionamentos sobre seu próprio contexto e sobre suas experiências vividas.

9. Formação de professores reflexivos

Atualmente, o contexto educacional, especificamente, em relação à formação de professores, tem indicado novos desenvolvimentos. Dentre eles, destacamos nesse tópico, a relevância dada à análise das próprias experiências. Entendemos que assim, o professor em formação inicial ou continuada poderá refletir e agir diante das situações/acontecimentos de sua prática. Diante dessa questão, dedicamo-nos a levantar alguns pontos sobre a preocupação quanto à formação de professores reflexivos frente a suas práticas pedagógicas.

Vimos no tópico anterior, inúmeras tentativas em melhorar a questão da formação de professores. Apesar de algumas tentativas frustradas, para iniciar esse tópico, destacamos um dos pensamentos de Anísio Teixeira (1985), importante educador, fundador da Escola Nova. O educador advoga, basicamente, por uma pedagogia da práxis, ou seja, uma pedagogia de ação, que propõe um ensino capaz de desenvolver nos sujeitos professores, a capacidade de (re)pensar e agir sobre sua prática docente.

Teixeira (1985, p. 388), defende que a educação deva ser “[...] um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre, novas descrições, análises novas e

novos tratamentos”. Diante dessas colocações, ponderamos que uma formação baseada nesses preceitos seria ideal para nós professores, já que é entendida como um processo que pressupõe mudanças, que se desenvolve em meio a construções, desconstruções e reconstruções.

O conceito de professor reflexivo, segundo Fávero et al. (2013) surgiu nos Estados Unidos, em contraposição às ideias do tecnicismo, as quais diminuía o profissional docente a um mero aplicador de técnicas. Contrariamente à concepção tecnicista, Alarcão (2007, p.41) afirma que a concepção de professor reflexivo, “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Celani (2004) argumenta que o professor precisa traçar novas metas, atualizar seus conteúdos, mas que também reflita sobre os “velhos mapas”, pois é partir da reflexão sobre o que os velhos mapas indicam que podemos questionar e elaborar novos entendimentos por meio da contestação e conflitos. Essa colocação da autora nos remete a pensar que, revisitar as experiências e os acontecimentos, para questionar e conseqüentemente se (re)modelar, faz-se fundamental para o desenvolvimento de um docente crítico, perante sua prática pedagógica, em constante formação.

Diante dessa colocação de Celani (2004), podemos afirmar também, que não basta o docente rememorar os “velhos mapas” e/ou conhecer “novos mapas”, ou melhor, ter acesso às antigas ou novas teorias e conhecimentos, mas dirigir-se para além do superficial, podendo vivenciar, sentir, apropriar-se das novas teorias, conceitos, saberes e conhecimentos.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de língua estrangeira trazem uma colocação que se insere nesse contexto, expondo a necessidade do professor se envolver “[...] em um processo de reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula. Essa reflexão é entendida como o modo mais eficiente para que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas [...]”. (BRASIL, 1998, p. 109)

Em meio a essas afirmações, podemos dizer que a profissionalização do sujeito professor e sua construção como um sujeito crítico podem e devem ser desenvolvidas por meio de uma prática reflexiva contínua. Perrenoud (1999, traduzido por Catani) defende que uma prática reflexiva se insere na rotina, mas não uma “rotina sonífera; uma rotina paradoxal, um estado de alerta permanente”, e vai além, afirmando que esse

movimento dinâmico de reflexão exige “disciplina e métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas” (Ibidem, p.10).

Cabe ressaltar que, ao refletir sobre a prática, o docente toma ciência do seu trabalho, além de, passar a conhecer melhor a si mesmo. Ghedin (2005, 141), complementa essa afirmação, argumentando que “[...] ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento”. Isto posto, entendemos que ao refletir sobre as experiências, compreendemos tanto o fazer pedagógico, quanto o nosso ser, nossas identidades construídas ao longo da vida.

Outro ponto importante a se pensar quanto à relevância da formação docente reflexiva é que, ao fazer esse exercício contínuo de questionamentos e crítica sobre a própria prática, o sujeito se informa e se inteira sobre todo o contexto escolar, isto é, se posiciona de maneira ativa frente ao processo educacional. Ao contrário do professor tecnicista, o professor reflexivo não é mero transmissor de conteúdos, ele compreende as necessidades de seus alunos, contextualiza suas aulas em relação à comunidade escolar e ainda trabalha como mediador de conhecimento, ajudando seus alunos a se desenvolverem também como sujeitos reflexivos, que são capacitados a produzir saberes. Em relação a essa afirmação, Alarcão (2005, p.176) reconhece que

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, 176).

Assim sendo, acreditamos que seja necessário que o professor seja reflexivo, participante e dinâmico no processo de ensino-aprendizagem, buscando sempre aliar as teorias à realidade e às necessidades de seus educandos.

Contudo, cabe destacar que o mais importante nessa tarefa de refletir sobre a prática, é que “a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (Freire, 1996, p39). É imprescindível que a reflexão gerada sob as experiências, gere uma ação transformadora que seja contínua, permanente.

Mostramos no próximo item, o trabalho com as narrativas autobiográficas, um instrumento que permite aos docentes escreverem sobre sua jornada, refletir sobre ela e transformar seus significados e paradigmas.

10. As contribuições das narrativas para a formação docente

Discorreremos neste tópico, ideias referentes às contribuições das narrativas autobiográficas como instrumento de formação docente, em que os professores, a partir das experiências relatadas e de uma análise crítica de sua biografia, podem atribuir novos sentidos a diferentes acontecimentos/situações e têm a oportunidade de modificar seus planos pedagógicos e suas práticas e conceitos sobre ensinar e aprender.

Nóvoa (1988, p.125), acentua a relevância de narrativas autobiográficas no processo de formação docente ao destacar que a partir do movimento de recuperar as memórias, refletir sobre os acontecimentos, se (re)formar e projetar o futuro “[...] o indivíduo constrói a sua memória de vida e compreende as vias que o seu património vivencial lhe pode abrir; ao fazê-lo está a formar-se (emancipar-se) e a projectar-se no futuro”.

Para focar essa temática, resenhamos, primeiramente, questões pertinentes ao contexto educacional, depois, sobre a relevância de uma formação docente crítica e reflexiva. Em seguida, uma breve concepção sobre identidade docente, e por fim, o conceito de narrativas autobiográficas em que nos apoiamos e suas respectivas contribuições para a formação docente.

No decorrer da história da educação, conforme mencionado anteriormente, por muito tempo os professores foram formados sob uma óptica homogeneizadora e superficial, a qual, lamentavelmente, favoreceu certos grupos e/ou classes de pessoas, e o conhecimento era entendido como sinônimo de “passar informações”, ou seja, uma formação em que não se visualizava as diferenças dos sujeitos, as suas heterogeneidades, além de confiarem que o conhecimento fora adquirido e não desenvolvido e construído por meio de questionamentos e reflexões. Esse enfoque foi deixado de lado, conforme apontamos nos dois primeiros itens desse artigo.

Candau (2016) e Macedo (2015) problematizam o processo educacional, as propostas e projetos pedagógicos e propõem pensar na aplicabilidade dos

conhecimentos escolares, os quais, segundo eles, devem ser diversos e plurais. Isto é, alegam sobre a importância de se questionar as exigências das bases curriculares, que priorizam os resultados e a democratização do ensino, e que não consideram as diferenças culturais e sociais dos povos e reforçam “o caráter monocultural das culturas escolares” (CANDAUI, 2016, p.30).

Além disso, Macedo (2015) ressalta que o trabalho voltado para a educação não pode ser feito a partir do Universalismo, pois este desconsidera as diferenças do indivíduo e o reduzem a “uma forma de comportamento ou [na forma] de conteúdo” (MACEDO, 2015, p.903).

Freitas (2012) vai ao encontro dessas ideias ao abarcar conceitos como o *estreitamento curricular* e o *neotecnicismo*, visto que, o primeiro, é induzido pelas avaliações de larga escala, em que os conhecimentos são reduzidos à língua portuguesa e matemática, por meio de uma avaliação objetiva. A meta, então, é formar indivíduos numa perspectiva *neotecnicista*, ou seja, um ensino voltado para o depósito de informações, sem espaço para discursos, criatividade e momentos de reflexão.

Vale salientar que, nessa concepção, segundo Santos (1992), o ensino neotecnicista foi consequência da reestruturação do sistema capitalista, o qual aparece nos anos 1990, em que as empresas transnacionais começam a comandar a classe econômica, social e cultural. Assim, os interesses defendidos partem de uma classe dominante, que visa à produtividade, ou seja, a exigência de se produzir mais em menos tempo.

Desta maneira, a aprendizagem é medida por exames padronizados (de matemática e português, por exemplo), limitados e não críticos. O que geralmente, excluem o interesse e o foco de elementos como: criatividade, solidariedade, sustentabilidade da natureza, responsabilidade social, integração corpo mente, justiça social, entre outros. Tal modelo de ensino gera uma educação bancária, lançando mão de uma conhecida metáfora freireana (1987) já que se ocupam de formar indivíduos para produzir, sujeitos alienados, posto que, não há lugar para a criticidade e questionamentos.

Considerando a relevância de se desestruturar o formato bancário e técnico de ensino e formação, em vista desses fatos supracitados, vale lembrar o sentido

etimológico da palavra *formação*, derivada do latim, que se refere à ação ou ao efeito de formar ou de se formar.

Essa definição da palavra formação vai de encontro ao ensino bancário e técnico, pois se tem como propósito que a formação docente deva ser um processo constante de desenvolvimento humano, em que os professores possam ser capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, uma formação em que haja lugar para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos docentes.

Nesse âmbito, entendemos que a formação docente deva ser um processo constante de desenvolvimento humano, em que os professores possam ser capazes de refletir sobre suas práticas pedagógicas. Além do mais, faz-se importante pensar num trabalho voltado para uma prática ativa e reflexiva, pois manipular a identidade de um professor seria o mesmo que abandonar seus saberes, suas motivações, suas perspectivas e suas formas de atuação como profissional que são construídos historicamente (SOUZA, 2016).

Nesse viés, voltado para uma prática ativa e reflexiva, tomamos a ideia de Alarcão (2005, p.176) que afirma que a prática docente crítica e reflexiva é aquela em que o profissional “tem um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional”. Desse modo, o profissional reflexivo não é o que apenas transmite conteúdos e informações, mas que se envolve com todo o contexto escolar (alunos, professores e outros funcionários) para pensar e (re)modelar sua própria prática conforme as necessidades.

Alarcão (2005) propõe pensar três pontos que explicitam o porquê de uma prática ativa e reflexiva: a) os professores são sujeitos formados por saberes múltiplos, isto é, saberes científicos, saberes culturais, saberes religiosos, saberes profissionais, saberes experienciais, entre outros; b) os saberes são sociais, pois, manifestam-se por meio das interações, por meio das relações entre professores e alunos, por exemplo; c) estes professores são produtores de saberes, e são por meio desses saberes que eles constroem as suas práticas e projetos pedagógicos.

Assim, para que haja desenvolvimento e construção de saberes e conhecimentos, Tardif (2014), argumenta que é imprescindível que o professor seja ator de sua prática, em que ele “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um

sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2014, p. 230).

Para mais, consideramos importante pensar na formação de profissionais da educação, para que esta não seja feita somente por meio de cursos profissionalizantes, técnicas e/ou métodos oferecidos em Universidades, mas em uma formação que estimule também a capacidade crítico-reflexiva dos professores, inserindo os futuros profissionais em seu campo de trabalho de forma a pensar e repensar as práticas pedagógicas, pois como defende Freire (1996), aquele que se assume como está sendo e observa as razões de ser e do porquê estar sendo daquela forma, cada vez mais se torna capaz de mudar, e de promover-se.

Freire (1996, p.22) ainda agrega a ideia de que a prática docente crítica, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Considerando essa perspectiva de formação, pesquisas como as de Souza (2003, 2004, 2006), Reis (2006), Romero (2008; 2010) têm abordado a relevância das narrativas autobiográficas para uma reflexão crítica e advogam ser essa abordagem uma fonte de investigação e desenvolvimento da prática docente. As pesquisas desses teóricos atentam para o ato de escrever sobre si, enfocando o percurso educativo, que permite não somente maior conhecimento e reflexão sobre a prática pedagógica, mas também como um espaço de ressignificação, compreensão e redirecionamento, favorecendo a formação docente.

Reis (2008) acrescenta que por meio das narrativas, os professores, além de registrarem os acontecimentos, potencialmente transformam a sua forma de pensar e agir, ou seja, a partir do que escrevem sobre si, podem refletir e agir criticamente frente as suas práticas de ensino, modificando-as e reconstruindo-as.

Acentuamos, ainda, a relevância de mediação de um educador para que a reflexão se dê de modo informado. Abrahão (2003) esclarece que “trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”. Dessa maneira, a autobiografia é construída entre investigado e investigador.

De acordo com Romero (2010, p. 160), tanto o educador quanto o professor que elabora a autobiografia, devem “dirigir sua atenção para os efeitos das ações sócio-históricas, o impacto e relevância destes para a constituição do profissional, não para a ‘neutralidade’ esvaziada de sentidos”. Com isso, podemos afirmar que as narrativas não são escritas espontaneamente, pelo contrário, devem seguir um norte para gerar as reflexões e os resultados esperados.

Além disso, o mediador é quem auxilia e elabora as perguntas, visualiza questões importantes que merecem aprofundamento para vencer possíveis inseguranças (ROMERO, 2008). O papel do mediador é fundamental para que os resultados esperados ocorram, é ele quem intervém “por meio de ações entre o conhecimento e o objetivo de aprendizagem” e age “de modo reflexivo, provocando reflexões para que transformações qualitativas ocorram” (ROMERO, 2010).

Assim, alinhando-nos às pesquisas que têm se desenvolvido no país e no exterior, consideramos relevante, ligar os acontecimentos/fatos da vida cotidiana e a participação de pessoas na vida do indivíduo que será estudado, para compreender de que maneira esses influenciaram e deram sentido à trajetória em sua formação docente. Dito de outra forma, entendemos que a autobiografia possibilita autoconhecimento e promove (des)construções e transformações na identidade docente, em que as experiências vividas, depois de orientadas por um mediador e observadas sob um olhar crítico, tornam-se fontes de conhecimento e formação.

Para Souza (2013), ainda, as narrativas autobiográficas são significativas para a formação e (auto)formação dos docentes, pois, ritualizam o tempo vivido e provocam um deslocamento no olhar entre o passado, o presente e o futuro, o que institui um importante suporte para o conhecimento e reconhecimento. O autor acrescenta que as narrativas desnudam acontecimentos marcantes da vida, os quais dão sentido e significado à existência, o que permite afirmar que elas são extremamente significativas para compreender, reconhecer e atribuir significados aos contextos apresentados na própria narrativa.

As narrativas, portanto, propiciam um diálogo entre as dimensões da vida, em que o autor escreve sobre si e reflete sobre sua própria história, de modo a identificar os aspectos mais relevantes para dar sentido ao sujeito/profissional que se tornou. As experiências vividas e retratadas na autobiografia, então, são importantes para

compreender o desenvolvimento e a construção da(s) identidade(s) docente, a qual, conforme já mostrava Nóvoa em seu texto seminal (1992, p. 16), não é “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Bauman (2005) entende que a identidade é um elemento individual do ser humano que se desenvolve, se constrói, se desconstrói durante toda a vida, a cada contexto em que o indivíduo se insere. Desse modo, o autor soma a ideia de que a identidade não é sólida como uma rocha, definitiva, mas sim revogável, e as escolhas e caminhos que os sujeitos tomam, e como esses agem, são possíveis condições para compor a identidade.

À vista disto, os seres humanos não possuem uma única identidade, pois são seres mutáveis, dinâmicos, contraditórios, que variam os pensamentos, que desenvolvem os valores e opiniões de acordo com o contexto que está inserido e os objetivos com que se confronta, por exemplo.

Diante dessas definições referentes às narrativas autobiográficas e à identidade, entendemos que o trabalho com as narrativas para a formação docente visa uma formação centrada na experiência, em que os profissionais são participativos no processo educacional, o qual, (re)pensa suas práticas e se compreende como um ser que está em constante processo de formação e desenvolvimento.

A intenção em voltar os olhos para si, em escrever narrativas, é o de voltar-se para a própria prática, o de mergulhar-se nas subjetividades e de compreender-se como se constituiu por meio das vivências no decorrer da vida, e a partir de então, refletir e se (des)construir, num processo permanente.

Por fim, se apreciamos professores em posição ativa frente a sua profissão, o seu campo de trabalho será espaço para sensibilizar, modificar e inovar os materiais e projetos pedagógicos. Esse professor, logo, é um pesquisador contínuo da sua própria prática, que se preocupa em melhorá-la e aperfeiçoá-la.

Para entender como pesquisadores têm tematizado as narrativas autobiográficas como ferramenta de investigação na formação de professores, trazemos no tópico cinco, um panorama de estudos publicados em periódicos de classificação A1, segundo o critério qualis/capes.

11. Metodologia

O presente estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Fonseca (2002, p. 32) é feita “a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Além disso, a pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira (2008, p. 68) “busca informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto, em que encontra o objeto de pesquisa”. Dessa maneira, buscamos averiguar, por meio dos periódicos selecionados, como as pesquisas têm abordado a formação docente tendo como ferramenta de investigação, as narrativas autobiográficas.

Sendo assim, selecionamos por meio da Plataforma Sucupira – ferramenta online da Capes – oito artigos da área de educação, de revistas A1, dos últimos cinco anos. Acentuamos que foram encontrados apenas oito artigos, visto que, existem poucas publicações sobre a temática em questão, em revistas A1.

Para selecionar os artigos, foi utilizado o site www.sucupira.capes.gov.br, depois selecionamos a aba “qualis periódicos” e buscamos por periódicos dos últimos cinco anos (2014 – 2018). Para a busca, centramo-nos em periódicos de educação A1, e utilizamos as palavras-chave *autobiografia*, *narrativa*, *histórias de vida*, *memórias e formação docente*. Os artigos foram selecionados na Revista Educação da UFSM (2014, 2017), Educação e Realidade da UFRGS (2015, 2016 e 2018), Ciência e Educação da UNESP (2015), Revista Portuguesa de Educação do Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto de Educação da Universidade Minho (2016), e Educação em Revista da UFMG (2018).

A busca nesses períodos teve como objetivo verificar as pesquisas realizadas sobre as narrativas autobiográficas voltadas a contribuir para a formação docente.

Vale ressaltar que, consideramos apenas os artigos de periódicos A1, por entendermos que teriam maior impacto. Além do mais, todos os artigos aqui resenhados são da área de educação, com ênfase em formação de professores porque essa é a área em que atuamos.

12. Narrativas em publicações A1 de educação:

O primeiro trabalho, intitulado “Histórias de Vida e Saberes Docentes das Educadoras da Zona Urbana e Rural”, de Brito (2015), discutiu as narrativas de quarenta educadoras de Educação Infantil, do Rio Grande do Norte, numa perspectiva experiencial e sociológica. Isto é, revelaram as trajetórias de vida pessoal e profissional, a partir dos saberes da experiência.

O projeto teve início em 2011, quando as educadoras responderam a um memorial/questionário, que tinha como objetivo, realizar uma análise tanto quantitativa quanto qualitativa. Para o primeiro tipo de análise, as professoras responderam sobre gênero, idade, nível de formação profissional, participação em eventos científicos e tempo de experiência. Para o segundo tipo de análise, responderam sobre a representação pessoal, vida familiar e escolar, escolha da profissão, formação docente e atuação docente.

Em um segundo momento, em 2012, houve um encontro para um debate sobre a formação docente, para tratar sobre a importância da formação continuada e apresentar os primeiros resultados da pesquisa. E por último, em 2013, Brito (2015), reuniu os resultados, articulando os contextos rural e urbano no artigo em questão.

Os resultados revelaram que as trajetórias de vida pessoal e profissional, a partir dos saberes da experiência, têm repercussões nas práticas pedagógicas, e sobre a análise quantitativa, mostraram grandes diferenças entre educadores da zona rural e zona urbana, principalmente, no que se referiu à formação. Brito (2015), ressalta que o trabalho com narrativas precisaria ser um processo, não se dar de maneira única ou isolada.

O segundo artigo, nomeado “Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia”, de Gastal e Avanzi (2015), procurou investigar a formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. As autobiografias produzidas revelaram o percurso de formação dos estudantes desde a educação básica até o estágio supervisionado, proporcionando a eles, autorreflexão sobre esse percurso.

Diferentemente da pesquisa anterior, realizada por Brito (2015), que investigou a formação continuada, esta pesquisa propôs trabalhar com professores em formação inicial, e diante desse trabalho, as pesquisadoras puderam constatar que a reflexão realizada a partir da narrativa, permitiu que os estudantes ressignificassem as vivências anteriores. Além disso, destacaram também a relevância da narrativa como método de pesquisa, o que acarretou na valorização da subjetividade, ou melhor, reconheceram a importância da subjetividade para gerar conhecimento.

A pesquisa de Bragança e Perez (2016), intitulada “Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras” buscou explicar, por meio da narrativa de três professoras, o contexto vivido nas escolas e os movimentos de luta entre as políticas de formação instituídas e os caminhos produzidos por elas. Em outras palavras, podemos afirmar que, por meio das narrativas, as professoras contaram a relação da prática e da formação docente. Os resultados indicaram as dificuldades e potencialidades envolvendo tanto a formação docente quanto o movimento de reflexão crítica sobre o trabalho docente.

Baladeli, Borstel e Ferreira (2016), realizaram uma pesquisa denominada “Identidades docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial”, veiculada na Revista Portuguesa de Educação, que teve como enfoque identificar, por meio do discurso de seis professores de língua inglesa, de duas Universidades públicas do Paraná, quais sentidos estes sujeitos construíam sobre a sua profissão e quais as identidades construídas em meio à influência da carreira profissional escolar.

Com base nos resultados, as pesquisadoras entenderam que as identidades estão em constante construção e que programas de formação, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID auxiliam no processo de reflexão, seja ele de um grupo, ou sobre si mesmo.

Uma pesquisa realizada por Rios, Barros e Vieira (2017), denominada “Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto) biográficas acerca do estranho que habita em mim” teve como objetivo analisar, por meio de narrativas (auto)biográficas, as histórias de vida de professores homossexuais, para compreender as particularidades dos processos de formação, implicados em suas histórias de vida e

formação, ou seja, entrelaçaram as histórias de vida, as trajetórias escolares, acadêmica e profissional às vivências subjetivas destes professores.

Além disso, procuraram responder questões como “de que maneira o ambiente escolar lida com professores cuja orientação sexual é a homossexualidade?” e “como as questões de gênero e sexualidade, vivenciadas por professores gays, influenciam em seu processo de formação e em sua prática docente?”.

Os resultados apontaram para a necessidade de terem-se políticas públicas que rompam com a formação de hierarquias, intolerâncias e padrões heteronormativos, visto que, a escola, de acordo com as narrativas dos professores, produz e reflete as concepções de gênero e sexualidade. Além disso, puderam concluir que há a necessidade de práticas pedagógicas pautadas no respeito ao direito do outro, a fim de construir um olhar mais amplo em torno da diversidade.

Para eles, o resultado da pesquisa foi positivo, pois, reconheceram que as narrativas (auto)biográficas contribuíram para uma maior compreensão do fenômeno da homossexualidade no contexto escolar, ao tempo em que possibilitou aos professores um momento de reflexão e auto formação.

O sexto artigo, chamado “Desenvolvimento Profissional Docente: A trajetória de uma professora supervisora no PIBID”, realizado por Nascimento e Barolli (2018), publicado na Educação em Revista, investigou e refletiu sobre a trajetória de uma professora de física que atuava como supervisora do PIBID. Para a realização da pesquisa, os estudiosos fizeram um roteiro de questões, que abarcaram os seguintes temas: trajetória pessoal, profissional e de formação, contexto do subprojeto, condução do ensino, sustentação da aprendizagem e formação e atualização.

Os resultados contribuíram para sugerir mudanças na rotina da supervisora e para o seu desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que, nessa pesquisa, ficou clara a ligação e/ou a dependência do indivíduo e da realidade/de seu contexto, para com as práticas que esse mesmo indivíduo realiza. Conforme argumentam os autores, o que o sujeito é, e o que ele vivencia, impulsiona a sua prática, interfere e nos ajuda a entender o porquê de certos métodos e comportamentos frente ao ser profissional.

Outra pesquisa, envolvendo narrativa autobiográfica, foi desenvolvida por Santos, Pereira e Lopes (2018), denominada “Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária”, publicada na Revista Educação e Realidade, a qual foi

realizada com 23 professores de Universidade Públicas do Brasil e de Portugal, entre eles, professores que assumiam cargos de gestão e outros que não assumiam, por meio de uma entrevista, em que o entrevistador transcrevia o que os participantes falavam.

A pesquisa conseguiu constatar diferenças entre as opiniões de professores que têm cargos de gestão e os que não têm. Um exemplo dessas diferenças é que os professores que assumem cargos de gestão consideram necessária a participação efetiva dos outros professores no processo educacional e para a tomada de decisões. Enquanto os professores, que não assumem cargos de gestão, demonstram um distanciamento dessa preocupação e uma descrença da participação efetiva nas decisões que envolvem a universidade. Além do mais, a pesquisa revelou que a gestão, que poderia ser um espaço de construção de uma identidade acadêmica, é recusada porque há um excesso de trabalho não docente, já que, esse cargo engloba questões administrativas e burocráticas.

Os pesquisadores destacam que a abordagem narrativa foi fundamental para esse estudo, visto que, “valoriza a subjetividade as experiências pessoais de cada participante” (Santos, Pereira e Lopes, 2018, p. 7). Além disso, eles ainda afirmam, citando Pereira (2010, p.343), que as entrevistas biográficas são “[...] lugares da subjetividade, da prática e das interações sociais, isto é, são sobretudo, os lugares do mundo na vida”.

Por último, o artigo “Narrativas autobiográficas e representações: o entrelaçar de histórias docentes”, de Pachecho (2014), buscou analisar os conceitos de autoridade e autoritarismo, por meio de narrativas orais, de professoras da educação básica, de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Por meio das histórias das professoras participantes, puderam discutir, por exemplo, a questão da perda da autoridade e da recuperação da voz docente.

Faz-se interessante destacar dois pontos nesse trabalho: primeiro, as histórias e experiências não foram escritas, como na maioria das pesquisas aqui resenhadas, foram histórias contadas oralmente. Segundo, por meio das narrativas, trataram sobre dois conceitos que fazem parte de todo um contexto educacional, e não somente das professoras participantes.

Em outras palavras, é possível notar que, as narrativas são relevantes para quem conta as experiências e as ressignifica, como também, para toda uma comunidade docente, que ao ter acesso a essas pesquisas, tomam conhecimento, compreendem a

realidade em que vivem, refletem e dão outros sentidos ao seu contexto profissional e/ou pessoal.

Por meio desse breve panorama de pesquisas, podemos perceber que as experiências vividas e expostas na autobiografia são importantes para visualizarmos as identidades pessoais e/ou profissionais desenvolvidas ao longo da vida. Lembremos que, Nóvoa (1992, p. 16) ressalta que a identidade docente não é “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16). Tal asserção é constatada nos artigos resenhados.

Sendo assim, ao narrar e ao refletir sobre suas experiências, o sujeito é capaz de detectar as identidades desenvolvidas, e mais, em quais contextos e o que ou quem motivou para que essas identidades fossem construídas ou desconstruídas, ou ainda, reconstruídas.

Além disso, em concordância com Reis (2008), Souza (2013) e Romero (2008), as auto narrativas dão voz aos professores, por meio delas, há um engajamento do (futuro) professor em seu próprio processo formativo, visto que, há uma ligação direta entre as narrativas e a própria realidade vivenciada.

Dessa maneira, reconhecemos que o trabalho com as autobiografias refletem diretamente na vida profissional do professor, ajudando-o a repensar suas metodologias de acordo com a necessidade contextuais e de seus alunos, o que, conseqüentemente, os tornam professores reflexivos e ativos diante de sua profissão, conforme já argumentamos.

Por meio dos resultados dessas e de outras pesquisas, que têm como corpus de análise a narrativa autobiográfica, podemos notar também o quão interessante é o uso dessa ferramenta para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo, visto que, por intermédio das autobiografias, os docentes têm a possibilidade de descortinar sua realidade, compreender os conflitos presentes nessa realidade, e a partir de uma reflexão profunda, serem capazes de atribuir novos sentidos, modificar e transformar o cenário que se encontra.

Ao tomar conhecimento dessas e de outras pesquisas, podemos notar, conforme pontuado antes por Romero (2008), Abrahão (2003), que o método autobiográfico não ocorre de maneira “livre”, há a necessidade em terem-se critérios, objetivos ao

rememorar e escrever as narrativas, e é por meio desse planejamento do que rememorar e como tratar e discutir o narrado, que conseguimos refletir criticamente. Em outras palavras, a reflexão crítica, que ocorre nesse caso, por meio de narrativas autobiográficas, é uma reflexão dirigida, não ocorre de maneira natural, ou seja, a reflexão é uma ação que se volta a um objetivo e então, o sujeito rememora, compreende, reflete e age sob a realidade.

13. Considerações finais

A investigação nos periódicos A1 de educação, que tematizam o uso de narrativas autobiográficas para a formação docente, demonstrou ser significativa, visto que, a partir dos resultados das pesquisas resenhadas, conseguimos compreender a variedade de vários aspectos que contribuem para estabelecer uma formação crítico-reflexiva, ou seja, como um processo contínuo de se observar, observar a realidade, refletir, questionar e (des)construir-se.

Dentre esses aspectos, destacamos, por exemplo, a possibilidade de compreender o processo de formação das identidades no decorrer da vida pessoal e profissional, o outro aspecto é a oportunidade em refletir sobre a própria prática e posteriormente agir diante das práticas pedagógicas, modificando-as e melhorando-as quando necessário.

Em suma, com base na análise realizada, percebemos que, o uso das narrativas autobiográficas como ferramenta para avaliar a formação docente, propicia investigar os conflitos, compreender uma grande diversidade de as realidades, atribuir novos sentidos às experiências vividas e superar as dificuldades profissionais e/ou pessoais o que constitui, assim, em recurso adequado para o desenvolvimento docente.

Ao realizar essa pesquisa de busca dos períodos A1, em revistas de Educação, tivemos dificuldade em encontrar trabalhos que focavam em nosso objetivo, por isso, consideramos relevante esse trabalho para enaltecer o potencial e a relevância de narrativas autobiográficas no processo de formação docente e na compreensão da construção da identidade profissional.

Esperamos por meio desse trabalho, proporcionar um espaço que oriente outros professores e pesquisadores para o uso das narrativas autobiográficas e,

consequentemente, promover mudanças referentes ao processo de formação para que sua desejada característica colaborativa e dialética se acentue.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de nov, 1968.

_____. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, D. B. de. Histórias de vida e saberes docentes das educadoras da Zona Urbana e Rural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 923-945, jul./set. 2015.

CANDAU, Vera M. F. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 32 n.01 p.15-34 Jan-mar 2016.

CELANI, M. A. A. **Cultura de aprendizagem: risco, incerteza e educação**. In MAGALHÃES, M. C. C. A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p 135-160.

DIAS, S. M. A. SILVA, F. E. de O. NETO, A. P. T. O papel do diário dialogado na formação de professores de língua. **Dialogia**, São Paulo, no 26, p. 95-108, maio/ago. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc. [internet]. 2012, vol.33, n.119, pp. 379-404.

ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> acesso em 20/08/2018.

FRISON, L. M. B. SIMÃO, M. da V. Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios relexivos . **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 38, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 277-287 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.

GASPAR, M. M. G. PEREIRA, F. PASSEGGI, M. da C. **As narrativas autobiográficas e a formação de professores:** uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. In: Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação durante o V Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas, CIPA no Rio Grande do Sul/Brasil, 2012.

GASTAL, M. L. A.; AVANZI, M. R.. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MARTINS, A. M. S. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX.** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO NEB/NEPHEB.

MARTINS, L. M. DUARTE, N., orgs. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<<http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>>>. Acesso em: 21/05/2018.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui:** as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa, E. Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 3ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 181p.

PACHECHO, C. R. C. Narrativas autobiográficas e representações: o entrelaçar de histórias docentes. **Educação** | Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 51-64 | jan./abr. 2014

PASSEGI, M. NASCIMENTO, G. R, de O. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 2016. Acesso em: 23 de maio de 2018. Disponível em:<<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34949131009>>>.

PEREIRA, M. C. S. C. LISBOA, L. M. A. **Escola normal, hoje?** In: FUNDAÇÃO CENAFOR. Escola normal, hoje? São Paulo: CENAFOR, 1986.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Set-Dez 1999, n° 12, pp. 5-21. Tradução de Denice Barbara Catani.

REIS, A. V. S. A. **Autobiografia como instrumento de reflexão crítica**. Dissertação – Departamento de Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2006.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, 15(16), 17-34, 2008.

RIOS, P. P. S. BARROS, E. R. VIEIRA, A. R. L. **Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto) biográficas acerca do estranho que habita em mim**. Educação. Santa Maria | v. 42 | n. 1 | p. 227-240 | jan./abr. 2017 |

ROMERO, T. R. de S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008. p. 401-420.

_____. **Autobiografias de Professores de Inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional**. In: M. A. a. Celani (org.) Reflexões e Ações (Trans) Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês. Campinas: Mercado de Letras. 2010. Pp. 141-162.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papyrus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 30, núm. 2, julho-diciembre, 2005, pp. 11-26. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

_____. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SHEIBE, L. Formação de professores no Brasil A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SOUZA, R. F. de. **Lições da escola primária**. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, E. C. de. **História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biográficas**. In: MACEDO, Roberto Sidney (Org.). Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003. p. 35-56

_____. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____, (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

_____; ALMEIDA, Joselito Brito. **Memórias de educadores baianos:** semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). Pesquisa (Auto) biográfica: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba: CRV, 2013, p. 49-50.

_____. **Profissionalização, Fabricação de Identidade e Trabalho Docente:** Alguns Apontamentos Teóricos. In: M.C.F.Dalacorte, C. L. Reichmann. e T.R.S. Romero (orgs.). Construções Identitárias de Professores de Línguas. Campinas: Pontes. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto 27, de 12/03/1890.** In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I – 1889-1891. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1909.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo:** 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

_____. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, A. S. **A educação escolar no Brasil.** In: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 12 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1985. p. 388-413.

VILLELA, H. de O. S. **A primeira Escola Normal do Brasil:** uma contribuição à história da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

ANEXO I

TEMÁTICA:	AUTONOMIA DOCENTE
Ministrantes:	Aleques Mateus Sarah Silva Garcia
Carga Horária:	4 horas
Público Alvo:	Alunos do curso de Licenciatura em Letras e Professores da Educação Básica
Pré-requisito:	Licenciatura em Letras com dupla habilitação (dois idiomas)
Recursos:	Data show, papel e caneta.
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação <p>Objetivamos discutir a autonomia tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, visto que, no primeiro momento da oficina, explanaremos sobre as estratégias de aprendizagem, para que os professores possam compreender as diferentes formas de aprendizagem e se enxergarem no processo de aquisição de uma segunda língua e, posteriormente, aplicar os conhecimentos em sala de aula. Serão expostas transcrições de nossas autobiografias, pelas quais, à luz de Conteras (2012), Freire (2015), Paiva (2013), que discutem estratégias de autonomia de aprendizagem e de autonomia na prática docente, realizaremos um momento reflexivo com os participantes, voltando a discussão da importância do ser reflexivo para o desenvolvimento da autonomia.</p> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos <p>Objetivo Geral: Desenvolver a capacidade de compreender o processo de desenvolvimento da autonomia.</p> <p>Objetivos Específicos: Explanar sobre as estratégias de aprendizagens de línguas adicionais; Discutir sobre o desenvolvimento da autonomia para a própria aprendizagem; Discutir com os professores a importância do desenvolvimento da autonomia docente diante o processo de ensino e aprendizagem.</p> 	
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo e Metodologia <p>Módulo 1 (Ministrado por Sarah Garcia): Explanarei sobre o desenvolvimento das estratégias de aprendizagens de línguas adicionais e discutirei com os participantes as estratégias, as quais trabalhei em minha pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação.</p> <p>Neste módulo o enfoque é no conhecimento e desenvolvimento das estratégias de</p> 	

aprendizagens de Línguas. Seguirei o seguinte percurso:

Como base teórica, para tratar da construção da autonomia do professor, para a aprendizagem de uma língua adicional, e as respectivas estratégias de aprendizagens que estão conectadas ao desenvolvimento da autonomia, utilizarei alguns trechos do artigo “Autonomia e Complexidade”, de Paiva (2006), primeiramente, para compreender qual a perspectiva de autonomia que estamos trabalhando. Paiva (2006) assegura que a autonomia é um sistema

[...] sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p.88-89).

Depois, recorrerei às categorizações das estratégias realizadas por Oxford (1990, 2003), para explicar e explicar, com base na análise de dados realizada em uma das pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Educação.

Após as discussões dos conceitos e do olhar mediante a pesquisa realizada sobre as estratégias de aprendizagem, os professores deverão escrever, brevemente sobre o processo de aprendizagem da língua adicional, podendo ter o contato com o possível roteiro de perguntas para ajudar na escrita, como por exemplo:

Em que contexto aprendi a língua adicional?

Como foi o processo de aprendizagem? Difícil? Fácil? Natural? Planejado?

Em quais momentos foram mais difíceis? Por que?

Em quais momentos foram mais fáceis? Por que?

Quais instrumentos/ferramentas utilizei para aprender?

Quais ferramentas senti que mais me ajudaram?

Houve pessoas que influenciaram nesse processo? Se sim, de que maneira?

Li textos na língua adicional para ajudar na aprendizagem?

Como eu reagia quando não sabia certa palavra/expressão da língua adicional?

Utilizei gestos? Palavras sinônimas?

Após a escrita de uma pequena narrativa, os professores partilharão sobre seu processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que, esse processo de reflexão sob a aprendizagem, tem como intuito, despertar nos professores a ideia de que a aprendizagem pode ocorrer de diversas maneiras, em ritmos variados, por meio das diferentes estratégias. Isto é, despertar um olhar no professor de que assim como eles, os seus alunos também não aprendem de maneira homogênea.

Benson (1997, p.29) afirma que a autonomia é um “conceito complexo e multifacetado”, isso quer dizer que, o processo de construção e desenvolvimento da autonomia e consequentemente das estratégias de aprendizagem não ocorrem sempre da mesma maneira, mas num processo dinâmico, em constante movimento.

Módulo 2 (Ministrado por Aleques Mateus): Discutirei com os participantes, o desenvolvimento da autonomia na prática docente, de maneira a interagir os envolvidos com o processo de reflexão da prática docente.

Neste módulo o enfoque é na prática docente. Seguirei o seguinte percurso:

Leitura e discussão do conceito e autonomia na prática docente;

Texto: (indicação Revista Delta 2008)

Tempo Leitura e Discussão: **30 min**

Apresentação de dados relacionados a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação; **10 min**

O professor pode ser pré-moldado pela instituição que se licenciou, porém, seu trabalho pode ser diferenciado mostrando importantes modificações das suas ações didáticas. Durante a escrita da narrativa, revivi um momento muito importante na minha construção identitária, me vendo como produtor do desenvolvimento de minhas ações:

[...]nesses primeiros meses de experiências fui apresentado a três alunos surdos e como queria poder interagir com eles realizei um curso de Libras.

Neste trecho, identifiquei marcas de autonomia no sentido de ir além na busca de algo que superasse minhas necessidades. Coerentemente à pontuação de Conteras (2012), percebi que a necessidade de interagir com os alunos me impulsionou para ir em busca de maneiras para o tal, logo Libras me proporcionou essa interação. Essa experiência me fez crescer ainda mais como docente, pois vi a possibilidade de dedicar a formação não somente àqueles que me entendiam, mas também àqueles que apresentavam dificuldades para interagir.

A autonomia docente proporcionou mudanças não só no atendimento aos alunos, mas também proporcionou e proporciona até hoje variações que configuram diferentes iniciativas no âmbito preparação de aulas:

[...]comecei a organizar atividades diferenciadas e planejando muitos projetos[...]

Diante da realidade encontrada nas salas de aula, conforme Tardif (2014) defende sobre ser professor, busco conhecer os alunos e a partir do encontrado elaborar atividades diversificadas, essa ação demonstra que como professor me organizo de maneira a atingir a todos os alunos, contribuindo para o aprendizado destes e de certa forma refazendo minha tarefa de casa, num processo reflexivo das atividades construídas.

Atividade escrita: desenhando quem sou eu através da narrativa (com enfoque na prática docente – para os professores em formação considerar prática docente vivenciada nos estágios e ou pibid); **20 /30 min**

Possíveis perguntas norteadoras:

Qual o papel do professor?

O que eu faço além do que pede o básico do currículo?

Que medidas tomo, para que as minhas aulas sejam interessantes?

O que eu desenvolvo autonomamente?

Socialização dos participantes; **15 min**

Relatos mediaremos tentando complementar com dados teóricos;

Fechamento da Oficina (Sarah e Aleques): Reflexão sobre a necessidade do desenvolvimento da autonomia, tanto na aprendizagem como na prática de ensino. (10 min)

- **Referências Bibliográficas**

BENSON, P; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. D.E.L.T.A., 24:esp., 2008 (421-439).

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

OXFORD, R. L. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.

_____. Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, Heidelberg, v. 41, n. 4, p. 271-278, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomy in second language acquisition. SHARE: An Electronic Magazine by Omar Villarreal and Marina Kirac N. 146, ano 6, May 6th 2005.

_____. Autonomia e Complexidade. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, p.77-127, 2006.

_____. Autonomia e estratégias de aprendizagem. In: Ensino de língua estrangeira no Ensino Médio: teoria e prática. São Paulo: Editora SM, 2013.