



ALEQUES MATEUS

***AUTOBIOGRAFIA: REFLEXOS DE TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E DE
AUTONOMIA NO SERVIÇO DOCENTE***

LAVRAS - MG

2018

ALEQUES MATEUS

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.

Orientadora

Prf^a Dr^a Tania Regina de Souza Romero

Lavras - MG

2018

Mateus, Aleques .

Autobiografia : reflexos de transformações identitárias e de autonomia no serviço docente / Aleques Mateus. - 2018.
62 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

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

Bibliografia.

1. Formação de Professores. 2. Identidade e Autonomia Docente. 3. Narrativas Autobiográficas. I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Título.

ALEQUES MATEUS

**AUTOBIOGRAFIA: REFLEXOS DE TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E DE
AUTONOMIA NO SERVIÇO DOCENTE**

**AUTOBIOGRAPHY: REFLECTIONS OF IDENTITY TRANSFORMATIONS AND
AUTONOMY IN THE TEACHING SERVICE**

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 21 de novembro de 2018

Dra. Tania Regina de Souza Romero - UFLA

Dra. Viviane Cabral Bengezen - UFG

Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA

Orientadora

Prf^ª Dr^ª Tania Regina de Souza Romero

Lavras - MG

2018

A todos os meus familiares, in memória de meus pais, aos meus eternos professores da Educação Básica, em especial à professora Jussara Campomori, aos professores do Curso de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, aos meus amigos e colegas de trabalho.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não seria possível sem a colaboração, estímulo e empenho de diversas pessoas. Gostaria, por este fato, de expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direto ou indiretamente, contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade. A todos quero manifestar os meus sinceros agradecimentos.

Primeiramente a Deus que com o sopro divino possibilita que eu possa diariamente me dedicar aos meus propósitos de vida.

Aos meus familiares, in memória de meus pais Ana e José, ao meu noivo, meus amigos e colegas de profissão, que acompanharam de perto, mostrando em suas palavras e gestos o sentimento de motivação.

Aos meus companheiros de turma e aos professores do Mestrado Profissional em Educação, que vivenciaram e compartilharam seus momentos, suas experiências e colaboraram de alguma forma com minha pesquisa.

À Universidade Federal de Lavras, em especial ao Departamento de Educação e Departamento de Estudos e Linguagens.

À professora Tania Romero, que foi muito mais que uma orientadora, uma “*mãedora*” (*mãe+orientadora*), sua simplicidade e posicionamento frente aos contratempos, sua segurança e forma carinhosa de mostrar-me caminhos, suas palavras de motivação e sua transparência emocional, me instigam e me inspiram fortemente na caminhada da docência.

Às professoras Helena Ferreira, Viviane Bengezen, Fabíola Sartin e ao professor José Antônio pela dedicação e presteza em compartilhar suas visões acerca do meu trabalho, com certeza as orientações, os questionamentos convergiram à ideia central que retratei nesta pesquisa.

Meu muito obrigado a todos!

“E no meio do caminho sempre encontramos peças e pessoas, que nos auxiliam na escrita de cada página que experimentamos viver. Nesse percurso, produzimos tanta coisa! Mesmo que não sejam consideradas produções de grande estima pelos outros, há naquele pequeno desenho, naquela música, naquela poesia, naquelas várias manifestações, algo que nos representa, algo que leva nossa marca.” (Aleques Mateus)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cronograma de atividades.....	14
--	----

SUMÁRIO

AUTOBIOGRAFIA: REFLEXOS DE TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E DE AUTONOMIA NO SERVIÇO DOCENTE	1
AUTOBIOGRAFIA: REFLEXOS DE TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E DE AUTONOMIA NO SERVIÇO DOCENTE	4
LISTA DE FIGURAS	8
SUMÁRIO	9
1. Considerações Iniciais	11
1.1 Primeiro Artigo	11
1.2 Segundo Artigo	12
1.3 Minicurso	12
AUTOBIOGRAFIA: REFLEXOS DE TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E DE AUTONOMIA NO SERVIÇO DOCENTE	15
RESUMO	15
Palavras Chave	15
ABSTRACT	15
Keywords	16
1. Introdução	16
2. Formação de Professores, Narrativas e Identidade Docente	18
3. Formação e Autonomia Docente	22
4. Metodologia	24
5. Discussão dos Dados	25
5.1 <i>Influência de pessoas</i>	25
5.2 <i>Influência do contexto (Histórico-social)</i>	27
5.3 <i>Marcas de autonomia na prática docente</i>	27
6. Considerações Finais	29
Referências	30

DO CURSO DE LETRAS À PRÁTICA DOCENTE: A VISÃO DE UM PROFESSOR POR MEIO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.....	33
RESUMO	33
Palavras Chave	33
ABSTRACT	34
Keywords.....	34
1. Introdução.....	34
2. Formação e prática docente	36
3. O Curso de Letras.....	38
4. Metodologia.....	42
5. Análise da narrativa.....	42
5.1. Aprendizagens/contribuições relevantes do curso de letras para minha atuação profissional	43
5.2. Aprendizagens relevantes da prática que contribuiriam para a formação inicial	44
5.3. Contribuições para com o curso e para com a prática docente.....	45
5.3.1. <i>Com relação a distribuição de disciplinas:</i>	45
5.3.2. <i>Com relação ao estágio:</i>	46
5.3.3. <i>Quanto ao desenvolvimento de práticas metodológicas:</i>	46
6. Considerações Finais	47
Referências	47
MINICURSO: AUTONOMIA DOCENTE	50
1. DESCRIÇÃO DO MINICURSO	50
2. MÓDULOS DO CURSO	51
2.1 MÓDULO I: Estratégias de Aprendizagens de Línguas	51
2.2 MÓDULO II: Autonomia Docente.....	53
3. Fechamento do Curso:.....	54
Referências:	54

Considerações Finais	56
Referências	57
Anexo – Proposta de Minicurso	58

1. Considerações Iniciais

Meu nome é Aleques Mateus, sou licenciado em Letras. Atuo desde 2014 como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa da educação básica e tecnológica. Desde meu primeiro dia como regente de aulas, começaram a surgir perguntas que me levavam a refletir, por exemplo: como trabalhar tal conteúdo; o que faço com a indisciplina dos alunos; será que estão conseguindo me entender; o que me levou a ser professor; por que estudar todos os conteúdos da universidade, se não os utilizo; como ser professor; entre outras, que me levaram a uma posição de insegurança e de querer buscar essas respostas.

Nesse ínterim, com intuito de sanar algumas de minhas indagações, participei do processo seletivo de pós-graduação da Universidade Federal de Lavras, e hoje, estou matriculado no Mestrado Profissional em Educação, com o enfoque na formação de professores, minha linha de pesquisa está concentrada na Linguística Aplicada.

A priori, minha orientadora propôs que não fizéssemos uma dissertação, mas sim, dois artigos e um minicurso¹, nos quais disserto sobre formação de professores, narrativas autobiográficas, identidade e autonomia docente.

Este relatório tem por finalidade apresentar a pesquisa que desenvolvi no Programa do Mestrado Profissional em Educação e está desenvolvido em 3 seções:

1.1 Primeiro Artigo

Neste artigo busco responder as seguintes questões:

(a) quais indícios de influência de outras pessoas e do contexto histórico-social em minha vivência pude identificar em minha autobiografia?;

(b) durante o processo de formação e trabalho docente, quais são as evidências de autonomia narradas na autobiografia?

Por meio destas questões procuro atender ao meu objetivo que é:

- Investigar minhas possíveis transformações identitárias enquanto professor ocorridas entre o período de formação inicial e formação continuada.

¹ Minicurso voltado para professores em exercício e em formação, com enfoque na autonomia.

- Identificar indícios de influência de vivência pessoal na identidade docente, especificando os momentos em que elas ocorreram durante a formação no curso de Letras e posteriormente, na atuação como professor;
- Discutir os trechos encontrados em minha autobiografia com base em teorias que discutem a formação docente e a autonomia;

1.2 Segundo Artigo

Neste artigo as indagações surgiram com base na necessidade de relacionar o conteúdo formativo do curso de Formação inicial ao exercício da docência. Levantei as seguintes perguntas:

- (a) Quais as principais contribuições do curso de Letras para minha atuação como professor?
- (b) Quais conhecimentos adquiridos em minha prática docente, vividas depois da graduação, poderiam contribuir para a formação inicial?

Meu objetivo com esse artigo é

- Identificar significações que construí sobre minha graduação, bem como compartilhar minhas aprendizagens resultantes do período que tenho atuado como professor.

1.3 Minicurso

Este minicurso tem, por objetivo, discutir com professores em formação e em exercício conceitos de autonomia, no que diz respeito a aprendizagem de línguas e no exercício da atividade docente. Este momento reflexivo procura desenvolver e ou aperfeiçoar as estratégias de autonomia desses professores. O minicurso será desenvolvido em dois módulos.

- **MÓDULO I: Estratégias de Aprendizagens de Línguas**

Neste módulo, o enfoque é na discussão e desenvolvimento das estratégias de aprendizagens de Línguas.

- **MÓDULO II: Autonomia Docente**

Neste módulo o enfoque é voltado para a prática docente, a discussão e reflexão traz em destaque a autonomia enquanto exercício da atividade profissional.

Para desenvolver as atividades citadas cumpro o seguinte percurso metodológico:

Meu ponto de partida foi a disciplina do mestrado Linguagem e identidade docente, que proporcionou a participação de um projeto intitulado “Museu de mim” momento em que realizei a escrita de uma narrativa autobiográfica, na qual disserto sobre minhas expectativas com relação ao ser professor, minhas experiências na condição de aluno e docente. Diante da leitura desta narrativa, busco trechos que possam aclarar as minhas indagações iniciais.

Minha pesquisa é qualitativa e utilizo minha narrativa autobiográfica como instrumento de pesquisa. O método qualitativo se apresenta adequado para a investigação, pois, como defendido por Bortoni-Ricardo (2008), trata de um estudo real, particular e revelador.

Optei por utilizar a narrativa como instrumento de pesquisa por possibilitar segundo Souza (2012), que as histórias sejam narradas apresentando possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores além da contribuição do social na formação profissional.

Para possibilitar uma análise reflexiva desse envolvimento e em virtude da investigação das possíveis mudanças identitárias, selecionei alguns trechos que demonstram ou destacam possíveis momentos que relacionem minha identidade com o meio e o processo formativo, a partir dos quais realizo uma análise reflexiva, amparado nos referencias selecionados.

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido, durante o período de 2017 e 2018. Concomitante com as disciplinas do Mestrado e em reuniões sequencialmente com minha orientadora, discutimos cada passo a ser alcançado. Alguns momentos do cronograma, apresentado na figura 1, foram decisivos para a elaboração da pesquisa como a construção da autobiografia e a seleção de trechos que fariam parte do corpus, pois me via em momentos de extrema descoberta, em poder olhar para minha escrita e encontrar, ali, descrições de acontecimentos que eu não reconhecia com tanta significação, quando eu relatava minha história. Uma das dificuldades em selecionar os trechos foi dada pela quantidade de momentos que eu poderia utilizar. Diante tais situações, pude desenvolver na prática o trabalho do pesquisador em ter que selecionar recortes que utilizaria como dados da pesquisa.

Segue o cronograma:

Atividade	Início	Término
Escrita da autobiografia	Maio/2017	Setembro/2017
Revisão e leitura sobre Formação de Professores	Agosto/2017	Setembro/2017
Revisão e leitura sobre Identidade Docente	Setembro/2017	Outubro/2017
Revisão e leitura sobre Metodologia de Pesquisa	Setembro/2017	Outubro/2017
Revisão de leitura sobre autonomia na profissão docente	Novembro/2017	Novembro/2017
Categorização dos dados da autobiografia	Novembro/2017	Dezembro/2017
Seleção dos trechos que farão parte do corpus de dados de análise	Dezembro/2017	Janeiro/2018
Elaboração do Produto	Maio/2018	Junho/2018
Qualificação do Projeto e ajustes solicitados pela banca	Junho/2018	Junho/2018
Escrita e orientações	Julho/2018	Agosto/2018
Execução do Produto		Novembro/2018
Escrita e orientações	Setembro/2018	Outubro/2018
Apresentação do trabalho para banca examinadora e ajustes finais	Novembro/2018	Novembro/2018

Figura 1 – Cronograma de atividades

Na sequência, apresento os dois artigos e a proposta do minicurso.

AUTOBIOGRAFIA: REFLEXOS DE TRANSFORMAÇÕES IDENTITÁRIAS E DE AUTONOMIA NO SERVIÇO DOCENTE

Aleques Mateus²

RESUMO

Este artigo resulta de uma reflexão realizada por meio de uma autobiografia profissional acerca de possíveis transformações de identidades entre o período de formação inicial e o exercício da atividade docente. O propósito é pessoas que possam ter influenciado minha identidade profissional (NÓVOA, 2013), bem como localizar ações de autonomia para construção da docência (FREIRE, 2016). Analisar o processo formativo docente requer uma revisão crítica de todo o processo de formação inicial e continuada, que se esclareia por meio do fazer autobiográfico. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, uma vez que utilizo o método investigativo autobiográfico. O quadro teórico encontra-se organizado em duas partes: (a) uma discussão teórica acerca da identidade docente e da formação de professores, com ênfase no processo formativo de profissionais do ensino-aprendizagem de línguas e (b) uma resenha sobre o conceito de autonomia para desenvolvimento da prática docente. Por meio das análises pude identificar pessoas que tiveram especial influência em transformações identitárias pelas quais passei. Também identifiquei indícios de autonomia no meu processo de desenvolvimento docente. Espero que este estudo possa deflagrar profícuas reflexões em professores em formação e em exercício.

Palavras Chave: Identidade Docente; Narrativas autobiográficas; Formação de professores.

ABSTRACT

This article results from a reflection based on a professional autobiography focusing on the transformations of identities that took place between the period of initial and in-service education. The purpose is to identify people who have influenced me professionally (NÓVOA, 2013), as well as my autonomous actions leading to self-development as a teacher (FREIRE, 2016). Analyzing the teaching education process requires a critical stance, which is enabled by and through the writing of the professional autobiography. Considering the use of the autobiographical investigative method, this research takes a qualitative approach. The theoretical framework is organized in two parts: (a) a theoretical discussion on teacher education and teacher identity, with emphasis on language teaching development; and (b) a review of the concept of autonomy for the development of teaching practice. Through the analyses

² Mestrado Profissional em Educação.
Universidade Federal de Lavras.
aleques1503@hotmail.com

carried out, people who had a remarkable influence on my teacher identity were identified. Clear instances of autonomy in my teacher development process could also be identified. I hope this study may trigger fruitful reflections for in-service and future teachers.

Keywords: Teaching Identity; Autobiographical narratives; Teacher education.

1. Introdução

Nos últimos anos, pesquisas sobre identidade docente têm contribuído significativamente com o processo de formação docente (GATTI, 2013). Esse enfoque permite uma reflexão sobre “o ser docente”, as ações e atividades que permeiam a formação e a interação das singularidades do sujeito em formação. Analisar o processo formativo por meio da voz dos próprios atores tem-se configurado como investigações especialmente relevantes (SOUZA, 2016), uma vez que potencialmente pode trazer conscientização ao futuro profissional, além de requerer uma reflexão crítica e interpretativa de todo o envolvimento do professor com suas vivências.

Somos singulares e sociais ao mesmo tempo. Portanto, para compreender a nossa formação como sujeitos, é necessário levar os aspectos individuais e sociais em consideração, pois, cada um se constrói consideravelmente influenciado pela cultura em que está inserido, apoiando-se nos significados que constrói a partir de suas vivências. Vygotsky (1995) esclarece a percepção dessas singularidades com base em aspectos que analisam o ser humano por meio de quatro pontos fundamentais: os planos da filogênese, que compreende a história humana; o da ontogênese referência à história do indivíduo, ciclo nascimento à morte; o da sociogênese que diz respeito à história de cada grupo cultural; e o da microgênese que compreende à história singular do indivíduo.

O foco desta pesquisa é a microgênese, uma vez que examino um período específico de minha história, a saber, o período durante a formação docente inicial, no curso de Letras e o posterior, no exercício de professor. Justifico meu trabalho pela importância de levar em consideração as questões que envolvem o docente em formação no seu convívio social, nas suas ações diárias e nas expectativas desse indivíduo no processo de tornar-se um profissional docente.

É relevante adiantar que Nóvoa (2000) aponta que o professor não se constrói somente por meio de conteúdo ensinado em seu curso superior, portanto deve-se levar em consideração o meio em que habita, as experiências que vivencia, sua posição no contexto social e global e os significados que daí constrói. Ele argumenta que o fazer autobiográfico permite essa viagem nostálgica e reflexiva do indivíduo, e por meio desta podemos nos dar conta das influências que a sociedade, os familiares, os amigos, os professores e as circunstâncias de percurso, entre outros fatores, proporcionam a esses envolvidos com o processo de formação.

Levando essas premissas em conta, e diante das inquietações que percebi em meu processo formativo, faço uma investigação acerca das possíveis transformações no processo de pré-formação e em serviço, encontradas em minha autobiografia. Com base no levantamento desses dados, posso realizar uma reflexão crítica³ amparado em Nóvoa (2010; 2013), Romero (2010), Silva (2009), Gatti (2008; 2013) Medeiros (2009), Hall (2009), Freire (2014), Tardif (2014), entre outros autores que discutem esse processo formativo do indivíduo, sejam eles relacionados ao processo de ensino formal, sejam relacionados ao contexto informal.

O objetivo deste artigo, assim, é identificar pessoas que impactaram minha identidade profissional, bem como localizar ações de autonomia para construção da docência. Especificamente, as perguntas de pesquisa são:

1. Quais indícios de influência de outras pessoas e do contexto histórico-social em minha vivência pude identificar em minha autobiografia?
2. Durante o processo de formação e trabalho docente, quais são as evidências de autonomia narradas na autobiografia?

Para cumprir com o objetivo, o artigo está subdividido em 4 tópicos. Inicialmente discorro teoricamente sobre formação de professores e narrativas autobiográficas como instrumento para conscientização da identidade docente. No segundo tópico discuto conceitos inerentes à autonomia no desenvolvimento docente e

³ Reflexão que envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam. Ação que permite o descrever, informar, confrontar e reconstruir. (LIBERARI, MAGALHÃES e ROMERO, 2003, p. 131)

na prática de ensino. A seguir, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa. Na sequência, discuto e interpreto os dados, visando responder as perguntas de pesquisa. E finalizo tecendo considerações sobre a investigação realizada.

2. Formação de Professores, Narrativas e Identidade Docente

Neste tópico faço uma breve resenha dos conceitos de formação docente, identidade docente e narrativas autobiográficas.

O processo de formação de professores tem chamado atenção de muitos pesquisadores de nossa área (GATTI, 2013), possibilitando a estes, profícuas reflexões sobre a formação do profissional e práticas em serviço. Nesse sentido, é percebido que a formação inicial do professor está interligada à realidade e vivências anteriores, a um conjunto multifacetado de experiências, conhecimentos e significados que o sujeito já desenvolveu e que podem ser capazes de influenciar sua forma de entender e praticar à docência.

Diante da busca pelo profissionalismo, como foi meu caso, o indivíduo pode se inspirar em outras pessoas reconhecidas na sociedade, além de projetar possibilidades que o formar-se professor pode lhe oferecer, tais como status, respeito, reconhecimento, valorização. E, na conquista pelo reconhecimento social, pode perceber a importância em se formar docente, pois entende que se distinguirá dos outros profissionais, como aponta Medeiros,

A conquista de um reconhecimento social é legal visando ao prestígio social e a participação na construção da profissão, percebendo as limitações e as possibilidades de avanços, contribuindo, assim, para uma legitimação que distingue o professor de outros profissionais, em face dos saberes que domina e de sua maneira de agir. (2009, p.53).

Portanto, entendo que a profissão ainda tem reconhecimento social, é valorizada pela sociedade, uma vez que é base para as futuras gerações profissionais, embora haja, concomitantemente, muitas discussões que enfatizam o desprestígio da carreira docente (NÓVOA, 2013).

Uma preocupação levantada pelos estudos voltados para a formação do docente, alimentada pelas bases teóricas que envolvem esse processo, diz respeito a busca incessante para identificar os saberes que esses profissionais devem dominar, para que

possam realmente sustentar as futuras gerações de cidadãos formados em variados níveis como médico, pedreiro, advogado, professores etc.

Tardif (2014), ao tratar das relações entre o saber dos professores e outras dimensões do ensino, aponta que não há saber fora de uma realidade. O autor afirma “que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. ” Defende que o saber não é uma coisa que flutua no espaço “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado à identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional”. (p. 11).

Diante desse pressuposto, pode-se dizer que o docente não se constitui somente de conceitos e também das intervenções realizadas durante seu processo formativo. O professor é parte de um todo, levando-se em consideração sua história, suas experiências, suas atitudes, envolvimento sociais, até mesmo suas emoções. Para Tardif, o saber do professor é vindo de fontes diversas, como dos “[...] diferentes momentos da história de vida e de carreira pessoal e profissional [...]” (TARDIF, 2014, p.21).

Sustentando e ampliando a discussão já apresentada, reporto-me a Garcia (2009, p.121) que já descrevia que a docência com base nas experiências, “é o conhecimento adquirido através de experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem”. Vale destacar que, para o contexto deste artigo, entendemos experiência como "um ponto de partida para a reflexão, com implicações para sua compreensão, para transformação de seu sentido original, bem como de quem a vivencia" (MICCOLI, 2010, p. 31-32).

Discorrendo sobre essa questão, Nóvoa (2013) ressalta a relevância da vida social do indivíduo para sua formação, sugerindo uma reflexão sobre as histórias de vida por meio de autobiografias para se compreender a relação do docente em formação com suas vivências.

Nesse viés, concordo com Garcia (2009) e NÓVOA (2013), quanto à importância em se levar em consideração as experiências e as expectativas do professor em formação, visto que aprendemos muito com os momentos já vividos. Portanto, o ato de refletir sobre a prática e as práticas do outro é uma atividade importante para a

formação e deve ser cultivada durante todo processo formativo do indivíduo. Entendo que aprendemos a ser professores com os conhecimentos científicos e também com a experiência, ainda como alunos, com os significados que construímos advindos de ambos os lados. Ao longo da vida acadêmica, passamos por diversos momentos, nos quais vamos nos percebendo como profissionais. Especialmente ao rememorarmos nosso percurso e narrá-lo, podemos compreender os significados que construímos e nos conscientizarmos sobre eles, uma vez que somos protagonistas dos momentos marcantes que escolhemos narrar.

Nessa perspectiva, as autobiografias auxiliam a identificar nossas percepções (ROMERO, 2010; NOVOA, 2013; SOUZA, 2015), constituindo-se em um elemento de estudo muito eficaz, pois induzem a interação do ator com variantes como questões socioculturais, seu lugar, sua história, seu convívio social, sua prática laboral, sua visão de mundo, suas atividades diárias, seu contato com o universo, entre outras.

Reis (2008) já defendia que, por meio das narrativas, os professores além de registrarem os acontecimentos, transformam a sua forma de pensar e agir, o que leva a uma reorganização de ações, modificando-se em função das suas reflexões no próprio exercício de escrever sobre si. Souza (2013) também defende a utilização das narrativas, uma vez que por meio delas, compreendemos, reconhecemos e atribuímos significados a nossa existência, configurando-nos e nos posicionando como indivíduos críticos e conhecedores de nossas ações e nossos espaços.

Considerando que transitamos em diferentes caminhos e evoluímos ou desviamos em alguns obstáculos, nossas escritas autobiográficas transmitem ora confiança ora insegurança, visto que, do ponto de vista de quem lê, podemos ser interpretados de diversas formas, pois nem sempre nos posicionamos Da mesma forma, além dessas autobiografias serem sem fim, construídas através das possibilidades desvendadas pelo autor diante das emoções e vivências em sua existência.

Corroborando essa discussão, Bruner (2002) já enfatizava que essas escritas são sempre incompletas, representando apenas uma versão coerente do “eu”, ponto de princípio do qual podemos atentar às variações de manifestações dos nossos “eus”, pois somos grandemente influenciados pelo meio e, ao detalhar nossas experiências podemos vivenciar essas possibilidades, podemos nos conscientizar sobre nossas identidades.

A concepção de identidade desta pesquisa considera os estudos de Hall (2009) e Gatti (2008), para quem a identidade não se apresenta como fixa, além de depender de fatores contextuais. Segundo esses autores, portanto, assumimos identidades e transitamos por meio delas durante nossa vida, não somos fixos a uma só orientação identitária.

Corroborando essa perspectiva, Moita Lopes (2003) já havia afirmado que é impossível segregar o discurso da produção social da identidade, considerando que ambos são gerados diante das relações sociais. "(...) todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na sua vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores" (p. 19).

Nesse sentido, posso considerar que os discursos influenciam nas construções de identidades de tal maneira que não firmamos apenas uma identidade, mas diversas identidades diante das várias posições que exercemos em nossa existência, pois quando assumimos o papel de professores, não deixamos de ser pais, mães, filhos, irmãos, amigos, entre outros papéis sociais.

Nesse viés, alinho-me a Nóvoa (2013), para quem identidade profissional vem sendo construída sociohistoricamente por meio das interações sociais, das formações, das experiências de vida e da história do indivíduo, desde seu nascimento, seu contexto familiar, social e cultural, e não se restringem à escola.

Das considerações arroladas nessa seção, é importante destacar, de forma bastante concisa e sucinta, que a profissão professor está sempre em trânsito, em construção, que o histórico e o contexto social devem ser considerados no processo de formação, que assumimos identidades por meio de nossas percepções e inferências e do contexto em que estamos inseridos.

O uso de narrativas autobiográficas é uma estratégia relevante para a compreensão de momentos marcantes em que o sujeito se apropria das características pertencentes a grupos em que transita, e, assim, conscientiza-se de suas percepções, transformações, inovações e enfrentamentos. Em suma, por meio da narrativa podemos refletir sobre nossa identidade e nos posicionar efetivamente no papel de professores.

Com base na discussão apresentada nesta seção, há de se pensar no docente como autor da sua história, logo, o fazer docente requer um diálogo com sua autonomia, sobre o que discorro na seção seguinte.

3. Formação e Autonomia Docente

Este tópico tem a finalidade de discutir conceitos e discussões inerentes à autonomia no desenvolvimento docente e na prática de ensino.

Segundo Martins (2002)

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. (p. 224)

Nesse sentido, posso inferir que a autonomia docente permite que o professor desenvolva suas habilidades e busque a diversificados meios didáticos de construir o processo de ensino-aprendizagem.

Para Paiva (2012), autonomia é o controle de ações para o desenvolvimento de situações e expectativas, “controle que cada um exerce sobre sua aprendizagem ou capacidade de aprender e de escolher suas próprias estratégias de aprendizagem” (p.37). Nesse sentido, a busca pelo conhecimento é o ponto de partida para que a autonomia seja colocada em prática, pois parte do tanto desejo individual, mas construída coletivamente, por observações de práticas alheias, quanto de experiências pessoais, o que me permite dizer que a autonomia é composta de estratégias que aproximam o sujeito das suas necessidades, relacionando-se ao social.

Assim, o docente em exercício deveria estar atualizado e em busca constante de conhecimentos diversos para lidar, por exemplo, com a heterogeneidade da turma, os avanços tecnológicos, as dificuldades cognitivas... Portanto, considero como exemplos de estratégias de autonomia a busca por atualizações como cursos de especialização, cursos de aperfeiçoamento, participações em grupos de estudos, participações em eventos que discutam sobre educação e seus conceitos, envolvimento com pesquisas, programas de desenvolvimento e iniciativas externas.

Sobre a questão, Lopes (2004) defende que “a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo” (p. 114), nesse sentido, posso entender que a autonomia se desenvolve a serviço de uma necessidade de interação com o social, para se poder participar e entender o universo em que se está inserido. Sendo assim, é relevante para o docente em exercício promover estratégias para superar as situações encontradas atualmente.

Ampliando essa discussão, Contreras (2012) afirma que

O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. (p.11).

Diante disso, entendo que a constituição do sujeito professor não depende somente de teorias e técnicas já previstas, mas de suas próprias experiências, reflexões, análises e construção de saberes. Amparado no autor, entendo que, é relevante diante da realidade, o professor construir “uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final.” (p.121).

O autor acrescenta que, “como pesquisador de sua própria prática, o professor transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas.” (p.132). Portanto, a autonomia docente faz com que o profissional se reconfigure e busque melhorar ainda mais suas práticas

Amparado ainda em Freire (2015), posso inferir que a autonomia possibilita liberdade. Muitas vezes, por exemplo, quando chegamos à escola, prendemo-nos a uma prática conservadora, mas quando desenvolvemos a autonomia damos início a um processo contínuo de mudanças exigidas pelo contexto e necessidades com as quais nos deparamos. Ou seja, libertamo-nos para interagir e responder à realidade, considerando os complexos e singulares problemas que apresenta.

Nesta seção fiz uma breve exposição sobre a formação docente e a autonomia para o desenvolvimento docente. Agora, passo a explicar a metodologia empregada no estudo.

4. Metodologia

A autobiografia que serve de base para esse estudo foi escrita como parte de uma das disciplinas que fiz no Mestrado, cujo propósito era identificarmos momentos significativos em nossa construção docente. Minha pesquisa começou neste momento, quando me debrucei sobre o meu passado e, entre risos e lágrimas, pude observar cada momento que compunha minha vida, na busca da minha identidade docente.

Assim sendo, insiro-me em uma metodologia de pesquisa qualitativa, uma vez que, segundo Flick (2009, p.20) “*é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida*”. Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), na mesma direção, acrescenta que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Conforme expresso anteriormente, por meio desta pesquisa, viso a identificar pessoas que possam ter influenciado minha identidade docente, além de localizar indícios de autonomia em minha construção docente entre meu período de formação e meu exercício da atividade docente. Logo, se faz necessária uma abordagem metodológica que dialogue com o social e apresente perspectivas psicológicas, internas e externas à profissão. Portanto, a metodologia de pesquisa qualitativa e a abordagem autobiográfica mostram-se adequadas a meu intento.

Considerando que me apoio em uma narrativa autobiográfica, cabe salientar que Clandinin e Connelly (2015) entendem a autobiografia pode ser utilizada de diferentes formas, entre elas, como instrumento investigativo. Ademais, a abordagem (auto)biográfica ou biográfico-narrativa, segundo Souza e Cabral (2015), imprime a organização da trajetória pessoal e profissional, a reflexão sobre as práticas, a construção de novos conhecimentos. Assim, o uso dessa metodologia torna-se adequado para minha pesquisa, pois, por meio da minha autobiografia, busco entender as marcas e as características que fundamentam minha formação profissional. Essa é, portanto, uma viagem nostálgica e reflexiva que permite que eu interaja e compreenda meu processo

formativo, revendo o desenrolar das minhas ações e diferentes possibilidades que os momentos me ofereceram enquanto docente em formação e profissional em exercício.

Para realizar a pesquisa, após escrever a autobiografia, selecionei trechos que respondessem as perguntas de pesquisa e categorizei os dados de acordo, chegando às seguintes categorias: (a) pessoas influentes, (b) influências em meio ao contexto (histórico e social), (c) marcas de autonomia na prática docente, a partir dos quais realizei uma análise reflexiva com foco nas possíveis alterações e ou mudanças identitárias.

5. Discussão dos Dados

Tendo a narrativa como corpus de investigação, busquei trechos que identifiquem pessoas que tiveram uma influência marcante na construção de minha identidade docente, bem como indícios de ações de autonomia para desenvolvimento de autonomia profissional. A partir dos significados que construí expressos em minha narrativa autobiográfica, identifiquei marcas que respondessem a minhas indagações: (a) Quais foram os indícios de influência de outras pessoas e do contexto histórico-social em minha vivências que pude identificar em minha autobiografia?; (b) Durante o processo de formação e trabalho docente, como vivenciei a autonomia?

Para tanto, selecionei em meus dados três categorias, a saber: (1) Influência de pessoas; (2) Influência do Contexto (Histórico-social); (3) Marcas de autonomia na prática docente. Essas categorias visam a enfocar minhas investigações, especialmente a responder minhas perguntas de pesquisa.

5.1. Influência de pessoas

Considerando o meu processo formativo e a minha percepção acerca do desejo de me tornar professor, algumas pessoas se fizeram presentes em momentos significativos e me influenciaram na busca pela conquista do título docente. O trecho abaixo refere-se a minha professora da 1ª série do ensino fundamental,

[...]minha professora da 1ª série dona C. tinha que elaborar atividades diferenciadas, pois já no início das aulas viu que eu estava mais desenvolvido que alguns outros

alunos da minha idade, desde então me espelhava nela e tentava repetir tudo o que eu aprendia na escola para meus amigos imaginários[...]

Pelo trecho apresentado, pude perceber o quanto essa professora foi essencial para meu desenvolvimento. Naturalmente, passei a entender ali a relevância de um professor e também a querer ser relevante assim na vida de outros. As iniciativas tomadas pela professora e as ações executadas diariamente em sala de aula fizeram com que eu me aproximasse mais dela e agora desenvolva ações pedagógicas que, de certa forma, são espelhadas nas apresentadas por ela. Aprendi a ser professor, então, baseando-me no bom exemplo que vivenciei, o que converge com a pontuação de Nóvoa (2013) sobre a construção profissional apoiar-se em experiências sócio-históricas anteriores.

Já uma outra pessoa que apresento em destaque na minha autobiografia é a minha mãe:

[...]eu ainda estava na 2º série, mesmo pequeno vi a necessidade de apegar a minha mãe então contava muitas histórias para ela, retratando o que acontecia na escola, dava gosto poder contar todas as histórias apresentadas pela professora, das minhas idas à biblioteca, estava esbanjando por já saber ler tão bem. Foi nessa época que senti um prazer tão grande com o ensino e aprendizado que coloquei na minha cabeça que queria ser professor[...]

Pode-se relacionar os excertos acima às asserções de Medeiros (2009), quando fala da representatividade social que distingue o professor de outros profissionais, em face dos saberes que domina e de sua maneira de agir. Ao ensinar o que aprendia a minha mãe, pude ver que eu gostava da atividade de ensinar, além de observar como ela ficava orgulhosa de mim, então, por sua influência, veio a vontade de eu ser relevante para mais alguém.

Entendo, portanto, que tanto minha professora como minha mãe tiveram um papel decisivo em minha escolha pela carreira docente. Minha mãe por me fazer sentir o quanto ensinar pode trazer prazer e satisfação a quem ensina e a quem aprende. Minha professora, por não medir esforços, especialmente dirigidos a mim, para que eu me desenvolvesse, compreendendo minhas necessidades.

5.2. Influência do contexto (Histórico-social)

Em alguns trechos da narrativa percebi que desde o ensino básico venho me posicionando como professor. Garcia (2009) discutiu que o docente se constrói pela experiência e vejo que desde o fundamental eu praticava essa ação, diante da troca de conhecimentos com os pares, como exponho no trecho:

[...]sempre que possível estava ajudando os colegas de classe, passei a ser monitor da turma, nos reuníamos na própria escola e estudávamos conteúdos de diversas disciplinas; minha vida se resumia a estudar e ajudar com o estudo os meus colegas[...]

Pelo trecho supracitado, posso salientar o quanto é gratificante sentir-se valorizado diante do processo educativo. Desde cedo, até mesmo sem perceber já me posicionava como professor. Nesse ínterim, posso afirmar que essas ações desenvolvidas na coparticipação social contribuíram para construção da minha identidade docente.

Outra marca da contribuição histórico-social que revelo na narrativa foi a participação em um cursinho preparatório:

[...]A oportunidade de ser professor no cursinho preparatório me deu a possibilidade de ver realmente se era isso que eu queria: chegar a uma sala com quase trinta alunos, preparar material didático, desenvolver metodologias, elaborar e corrigir provas, simulados e redações, foi muito importante esse momento[...]

Classifico esse momento de reflexão como fundamental para decisão da escolha e formação da minha identidade, me vi como docente na prática e, retomando Gatti (2013), a formação inicial do professor está interligada à sua realidade, ao vivenciar experiências, e a partir dessa vivência ampliar as possibilidades de escolhas, das quais podem influenciar o seu processo de formação. Diante da situação a qual me encontrava pude estabelecer uma relação com o desejo e a prática, o que, com certeza, me influenciou na decisão em ser professor.

5.3. Marcas de autonomia na prática docente

O professor pode sair carregado de conceitos de onde se licenciou, porém, seu trabalho pode ser diferenciado e mostrar 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 ter melhores condições de interagir com eles realizei um curso de Libras.

Nesse trecho, identifiquei marcas de autonomia no sentido de ir além na busca de conquistas 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 realizar meu desejo, logo Libras me proporcionou essa interação. Essa experiência me fez crescer ainda mais como docente, pois vi a possibilidade de dedicar à formação não somente àqueles que me entendiam naturalmente, pela linguagem, como os ouvintes, mas também àqueles que apresentavam obstáculos nessa relação de aprendizagem. Consegui vencer aos poucos minhas dificuldades para interagir com a sala num todo.

O desenvolvimento da 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 planejar muitos projetos[...]

Diante da realidade encontrada nas salas de aula, pelo que apresenta Tardif (2014) sobre ser professor, busco conhecer os alunos e a partir desse conhecimento elaborar atividades diversificadas, essa ação demonstra que sou um professor que organiza 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.

Nesta seção apresentei alguns trechos de minha autobiografia que de alguma forma respondem às minhas indagações iniciais. A seguir, faço minhas considerações e aponto algumas sugestões aos cursos de formação em especial aos cursos de Letras.

6. Considerações Finais

Meu objetivo central foi apresentar concepções e conceitos inerentes à formação docente, à construção da identidade desse profissional durante a sua formação inicial e continuada e ao desenvolvimento de sua autonomia profissional, diante de narrativas autobiográficas.

Nesse sentido, por meio da minha autobiografia, pude revelar que a formação docente vai além da formação conteudista da sala de aula, vai ao encontro com o que apresentou NÓVOA (2010; 2013), ROMERO (2010), SILVA (2009), GATTI (2008; 2013) MEDEIROS (2009), HALL (2009), FREIRE (2014), TARDIF (2014), que consideram a formação docente um elo entre a formação cognitiva, a experiência e a história do indivíduo, por meio das ações vivenciadas na sociedade, com marcas pessoais, sociais e psicológicas.

Escrever sobre si é uma tarefa que envolve memórias e autorreconhecimento. As construções identitárias, são sem fim, construídas por meio das possibilidades desvendadas pelo autor diante das emoções e vivências em sua existência. A percepção da identidade profissional funde-se ao entrosamento do conhecimento teórico e da execução de habilidades que propiciem tais escolhas. O sujeito apresenta marcas que figuram suas identidades e seu desenvolvimento laboral, pois transita entre os espaços diferentes, como por exemplo, trabalho, casa, sociedade, entre outros.

Realizar essa pesquisa permitiu que eu fizesse uma reflexão crítica acerca da minha história e percebesse os processos que permearam meus desejos e minhas ações em meu processo de formação profissional que dialoga com as variadas características do ser docente.

A partir da reflexão realizada, reitero que o ser professor não é mero transmissor de conhecimento, e sua identidade não se configura somente na instituição de formação inicial ou continuada, suas percepções de mundo, sua relação com a sociedade e sua história o configura como tal, e suas escolhas podem ser registradas com marcas que figuram influências, exemplos e admirações.

Diante da produção da minha autobiografia, pude descobrir as contribuições que a escrita narrativa pode trazer à formação docente, pois por ela constatei e reestruturei

minhas percepções do ser docente e revelei a mim mesmo estratégias que figuram minha trajetória de construção de autonomia como professor. Entendi mais profundamente com minhas experiências, quem sou e como posso melhorar minha prática docente continuamente.

Com este artigo, espero contribuir para o processo formativo de futuros professores, que possam se alimentar das expectativas do ser professor sem deixar suas raízes naturais, ou seja, suas primícias, sua história de vida, sua cultura, seus costumes e, conseqüentemente, possam fazer esse exercício da escrita narrativa para se (re)conhecerem.

Aos cursos de formação de professores, em especial aos cursos de Letras, deixo a sugestão de um currículo mais flexível, com menos rigidez para com as teorias e mais envolvimento com as práticas sociais. Em virtude do exposto no artigo, pude notar que diante minhas afirmações na narrativa, percebi que, muitas vezes, somos despidos de nossas raízes, desconstruímos nossas identidades, para moldarmos em docentes pré-definidos por um currículo, e na verdade todo nosso processo de formação é definido pela nossa história, pela influência das pessoas que nos relacionamos e pela cultura que desenhamos em nossa trajetória.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 set. 2018. Epub 09-Ago-2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artimed 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A Identidade Docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 15 out 2017.
- GATTI, Bernadete Angelina. et alii. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, vol.1 e2.
- _____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In Tomaz Tadeu Silva, Stuart. Hall, & Kathryn. Woodward (Orgs.), **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais** (e9,p. 103-133). Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.
- LIBERALI, Fernanda Coelho, MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo e ROMERO, Tania Regina Souza. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In L. BÁRBARA e R. C. G. RAMOS (orgs.) **Reflexão e Ações no ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 2003.
- MARTINS, Angela Maria. **AUTONOMIA E EDUCAÇÃO: A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207-232, março/ 2002.
- MEDEIROS, Normândia Farias Mesquita. O profissional professor: formação e saber docente. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARINHO, Zacarias. (Orgs.). **Educação, saberes e práticas no oeste potiguar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, v. 1, p. 46-60.
- MICCOLI, Laura Stela. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília Souza.(org) **Pesquisa Social; Teoria Método e Criatividade**. e.29. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. (2003). Socioconstrucionismo: Discurso e identidades sociais. In Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.), **Discurso de identidades: Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família** (pp. 13-38). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In Maurice Tardiff & Claude Lessard, (Orgs.), **O ofício de professor: História, perspectiva e desafios internacionais** (pp. 217-234). Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (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, 2013.

PAIVA., Vera Lucia de Oliveira Menezes. Autonomia e estratégias de aprendizagem. In: **Ensino de língua estrangeira no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Editora SM, 2013.

RAMALHO. Betânia Leite.; NUÑEZ. Isauro Beltrán.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor Profissionalizar o Ensino** – Perspectivas e Desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____.; NUÑEZ. Isauro Beltrán.; (Orgs.). **Formação, representação e saberes docentes:** elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

REIS, Pedro Rocha. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>. Acesso 20 nov 2017.

ROMERO, Tania Regina de Souza. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas:** o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes, 2010. 348p.

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

SILVA, Tomaz Tadeu (2009). A produção social da identidade e da diferença. In Tomaz Tadeu Silva, Stuart Hall, & Kathryn Woodward (Orgs.), **Identidade e diferença:** A perspectiva dos estudos culturais (9ed., p. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: **EDPUCRS**; Salvador: EDUNEB, 2006, 372 p.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba, p.149-158, 2015. jul./dez.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1995

DO CURSO DE LETRAS À PRÁTICA DOCENTE: A VISÃO DE UM PROFESSOR POR MEIO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Aleques Mateus⁴

RESUMO

Este artigo resulta de uma reflexão realizada por meio de uma autobiografia profissional acerca de possíveis contrastes entre o período de formação inicial e o exercício da atividade docente. Identifico quais as principais contribuições do curso de Letras para minha atuação como professor e quais aprendizagens da prática docente contribuiriam para a minha formação inicial. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa utilizando o método investigativo autobiográfico. O conceito que subjaz o estudo é que a narrativa é, por sua natureza, carregada de significados e características próprias, e, assim, permite o entendimento, a problematização, a revelação, a compreensão e o processo de reflexão sobre o ser que a escreve, além de tornar visíveis as inter-relações entre os processos de formação, as experiências pessoais e seu ambiente sociocultural, de acordo com Clandinin e Connelly (2014). O quadro teórico encontra-se organizado em duas partes: (a) um pequeno histórico do curso de Letras no Brasil e análise da matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras – dupla habilitação, ofertado pela Universidade pública em que estudei e (b) uma discussão teórica sobre o conceito de formação e prática docente. Para realizar a análise reflexiva, o trabalho cumpre o seguinte percurso metodológico: análise de uma autobiografia, por meio da qual, amparado teoricamente, identifique indícios de questões marcantes de um curso de Letras e levanto possíveis contrastes entre o período de formação e a prática docente (Freire, 2016). A partir das análises, pude encontrar marcas que evidenciam uma relação de correspondências diretas e indiretas do processo formativo, e a atuação docente, especialmente o desenvolvimento de atividades, comportamento profissional e escolha de metodologias. Com este estudo espero poder contribuir para uma reflexão sobre os significados construídos por egressos de cursos de Letras, visto que o olhar atento para minha formação e a atuação profissional indica algumas lacunas.

Palavras Chave: Narrativas autobiográficas; Formação de professores; Prática docente.

⁴ Universidade Federal de Lavras.
Lavras/MG
Brasil
aleques1503@hotmail.com

ABSTRACT

This article results from a reflection made through a professional autobiography about possible contrasts between the period of pre-service education and the actual professional teaching activity. I identify the main contributions of the Letters undergraduate course to my performance as a teacher, as well as the main lessons learned with my teaching practice that could contribute to my pre-service education. The research had a qualitative approach using the autobiographical investigative method. The concept underlying the study is that narrative is, by its nature, loaded with its own meanings and characteristics, and thus allows for understanding, problematization, understanding and the process of reflection for the narrator, in addition to making the interrelationships between training processes, personal experiences and their sociocultural environment visible, according to Clandinin and Connelly (2014). The theoretical framework is organized in two parts: (a) a short history of the Brazilian Letters undergraduate course and a brief analysis of the curricular matrix of course I took offered by a public university (b) a theoretical discussion about the concept of teacher training and practice. In order to carry out the reflective analysis, the work fulfills the following methodological steps: analysis of the autobiography, through which, theoretically supported, I identify important issues in the course I took (Nóvoa, 2013) and raise possible contrasts between the training and the teaching practice (Freire, 2016). The analysis showed, relation of direct and indirect correspondences between the education process and the professional performance as a teacher, especially the development of activities, professional behavior and methodological choice. With this study I hope to be able to contribute to the reflection on the meanings constructed by former Letters students, since this analysis process indicates some shortcomings.

Keywords: Autobiographical Narratives; Teacher education; Teaching practice.

1. Introdução

A instituição de ensino na qual fiz minha graduação, segundo seu Projeto Político de Curso (PPC), organizava o curso com o objetivo de capacitar o profissional para atuar como professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas no Ensino Fundamental e Médio, desenvolver um leitor crítico em um contexto dinâmico, fazendo uso dessas línguas nas suas diferentes manifestações. Propunha-se, ainda, a apresentar os processos linguísticos, pedagógicos e literários por meio de análise, descrição e explicação, à luz de fundamentação teórica consistente.

A Universidade, em sua descrição do curso ofertado, afirmava que o graduado, pós formação inicial, seria capaz de atuar de forma integrada às outras disciplinas escolares, na educação e formação dos alunos, com vistas à inserção plena e

participação ativa na sociedade, utilizando novas tecnologias e compreendendo a formação como processo contínuo e autônomo.

Durante minha atuação, nestes quatro anos e meio, como docente, surgiram algumas indagações sobre o papel do professor, sobre quais as contribuições do curso de Letras para minha prática. Por esse motivo, busco, nessa pesquisa, discutir os significados que construí sobre minha graduação, bem como compartilhar minhas aprendizagens resultantes do período que tenho atuado como professor.

Minha pesquisa tem um interesse investigativo, reflexivo e crítico. Para Romero (2010), esse tipo de pesquisa pode ser realizada por meio de um diálogo com o histórico do indivíduo, pois este o possibilita a realizar uma análise do seu passado com base nos sentidos e perspectivas que tem no presente, especialmente de teoricamente embasado. Pode-se, assim, reconstruir, modificar ou reafirmar ideologias de modo informado. Logo, por meio de excertos da minha autobiografia, pretendo identificar momentos que respondam minhas indagações, do ponto de vista dos significados que construí.

Especificamente, apoio-me nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais foram as principais contribuições do curso de Letras para minha atuação como professor?
2. Quais conhecimentos adquiridos em minha prática docente, vividas depois da graduação, poderiam contribuir para a formação inicial?

Para compreender o intuito da formação em Letras, é crucial que conheçamos a historicidade do curso no país. Portanto, por meio de um levantamento de dados, apresento a origem do curso de Letras e algumas características que orientam a maioria dos cursos atualmente, com foco no PPC⁵ do curso da instituição onde me formei.

⁵ É um documento de mesma dimensão do PPI e nele se pauta, ainda que se restrinja a um determinado curso. É a referência de todas as ações e decisões do curso. Cada projeto de curso, articulará a especificidade da(s) área(s) de conhecimento(s) no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber, estabelecendo, ao mesmo tempo, o espaço particular relacionado à sua história. A organização curricular, que prevê as ações pedagógicas regulares do curso,

Para realizar essa investigação, organizei este artigo em 4 partes. Na primeira, por meio de um levantamento teórico, enfoco a formação de professores e a prática docente; na segunda parte apresento um breve histórico do Curso de Letras e uma leitura do ementário do Curso de Letras em que me licenciiei; na terceira parte explico a metodologia de pesquisa utilizada nesta pesquisa. Na quarta parte discuto, com base em trechos de minha autobiografia, os significados que construí sobre o curso de Letras sobre minha prática docente e que, a meu ver, poderiam contribuir para um curso de formação de professores, sob a ótica do docente em exercício. E na última apresento minhas considerações, com base no decorrer e desfecho da pesquisa realizada.

Espero, ao finalizar a pesquisa, com amparo de teóricos como Freire (2016), Pereira (2015), Nóvoa (2010), Gatti (2010), Paiva (2009) e Moita Lopes (2002), poder identificar como o curso de Letras contribuiu para minha formação docente e também identificar algumas questões que entendo como relevantes para possivelmente serem consideradas ainda na formação inicial.

No próximo tópico, trago uma reflexão sobre a formação e a prática docente. Procuo fazer um paralelo do curso em que me formei com o processo formativo apresentado por Freire (2016), Tardif (2014), Nóvoa (2010) e Demo (2010).

2. Formação e prática docente

A formação docente é uma constante preocupação para a evolução da educação (GATTI, 2010), visto que dela resultam desdobramentos de grande impacto no país. Logo, se faz necessário um processo de formação contínua e eficiente que dialogue com a sociedade, que interprete a necessidade social e do mundo no qual estamos inseridos.

Conforme apontam os estudos de Gatti (2010), entretanto, a formação de professores tem sido culturalmente associada ao conhecimento de teorias. Na mesma linha, Demo (2010) acrescenta que o processo de formação do professor ainda é instrucionista, ou seja, as universidades ainda tendem ao reproducionismo do

elemento fundamental de um Projeto Pedagógico, é hoje orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais. Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano e profissional, concepções e orientações pedagógicas, matriz curricular e estrutura acadêmica de seu funcionamento. (MEC, 2011)

conhecimento, não havendo uma interação com o social e tão pouco com as práticas vivenciadas pelo graduando.

Diante do exposto, o processo de formação de professores parece necessitar de uma readequação, reformulação ou significativas mudanças. Os futuros professores, afinal, terão a responsabilidade, como comenta Medeiros (2009), de colaborar para desenvolver a sociedade, por meio de um trabalho de reflexão crítica⁶ e concepções de visões socioculturais significativas, como, por exemplo, racismo, direitos humanos, meio ambiente, entre outros.

Nesse sentido, é fundamental que os cursos de formação possam integrar, em suas bases curriculares, discussões acerca da sociabilização e da reformulação do conhecimento pela prática. Ampliando a discussão da formação docente ligada às suas práticas sociais, Nóvoa (2010), defende que o docente não constrói um conhecimento, com base somente na teoria, ou mesmo na discussão desta. A percepção de formação apresentada pelo autor coloca em destaque a importância do meio social, das particularidades do indivíduo e a necessidade de o processo de formação estar articulado ao exercício profissional.

Para tanto, Freire (2016) defende a prática docente contrária à de reprodução de conteúdo, afirmando que educar não é transferir o conhecimento, e sim um processo de construção comunitária, um reconhecimento social, que vincula o indivíduo ao fazer parte de um meio social, que pressupõe um conhecimento teórico. Com isso, vale salientar a importância de a prática docente levar em consideração a história, a cultura, os costumes e os significados construídos socialmente pelos licenciandos.

Diante do exposto, o processo de formação do professor atual deveria possibilitar aos futuros docentes saberes diversos. Conforme afirma Tardif (2014, p. 36), o processo de formação “[...] se constitui em um ‘saber plural’, formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares: experienciais e disciplinares”. Nesse sentido, a formação docente

⁶ A reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, levando em consideração os aspectos sociais, políticos e culturais, as ações e as razões que as embasam. (LIBERALI, MAGALHÃES e ROMERO,2003)

adequada deveria associar o conhecimento teórico, as práticas sociais e as experiências que as pessoas em formação trazem consigo.

No tópico a seguir, apresento um pequeno histórico do curso de Letras no Brasil e analiso a matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras – dupla habilitação, ofertado pela universidade pública em que estudei.

3. O Curso de Letras

O curso Licenciatura em Letras foi reconhecido no Brasil em 1962, conforme historia Paiva (2013). Desde então, há discussões quanto ao conteúdo a ser implantado em sua matriz curricular. Para que o curso seja autorizado, de acordo com a resolução Nº 1 de 18/02/2002⁷, há uma necessidade de manter conteúdos obrigatórios e um leque de possibilidades para o discente se inteirar do processo de formação que atenda seus objetivos.

Entre os conteúdos obrigatórios, 65% são voltados a disciplinas teóricas, 25% voltados à prática e algumas disciplinas ainda à relação entre teoria e prática como, por exemplo, atividades complementares, apresentações e participações em eventos, que somam os 9% restantes. Vale lembrar que as instituições podem flexibilizar essa porcentagem, de acordo com seu projeto pedagógico de curso.

Até os anos 80, a Língua Estrangeira não apresentava um status obrigatório (PAIVA, 2003) e os cursos pareciam apresentar fragilidade em relação ao conteúdo a ser ministrado, no que diz respeito à adição da Língua Estrangeira. De acordo com a autora, as instituições limitavam um pouco mais que 15% da carga horária total do curso para a aprendizagem e discussão da Língua Estrangeira e suas Literaturas, o que poderia explicitar essa fragilidade.

Ainda sobre as ementas dos cursos de Licenciaturas, o documento da LDB – Leis de Diretrizes e Bases (1996) - aponta que os cursos de licenciatura devem ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002, que resolve:

⁷ A resolução Nº1de 18/02/2002 foi revogada, porém é a referência do período em análise. A atual entrou em vigor em 01/07/2015, período em que eu já havia me formado.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002)

É possível observar a preocupação dos órgãos governamentais em delinear as estruturas dos cursos de formação docente, visto que, para serem autorizados, os cursos devem atender a determinação da resolução explicitada acima. Essas determinações fazem com que os cursos sejam semelhantes, porém com atendimento a suas especificidades locais.

A instituição de ensino que frequentei integrou-se às universidades que oferecem o curso em Letras no ano de 2010, criando uma matriz que atendesse as demandas da região a qual pertence. Com base em grades de outras universidades do Estado, procurou suprir a necessidade da região, ofertando um curso noturno e flexível para primeira turma a ingressar na universidade, em que eu me encontrava.

Observando a matriz curricular do curso de Letras ofertado por esta instituição àquela época (2010/2 e 2013/2), com base nos parâmetros impostos pelo governo, quanto ao credenciamento e aprovação dos cursos junto ao Ministério da Educação, percebi que a ementa condiz com o que é atendido pela resolução.

A ementa analisada (2010/2) apresenta conteúdos como delimitados pela resolução Nº 1 de 18/02/2002, a saber:

- (i) Conteúdos obrigatórios com relação a conhecimentos comuns na área de formação docente, como Introdução à Filosofia, Leitura e produção de textos, Sociologia;
- (ii) Conteúdos obrigatórios relacionados à formação profissional do professor de Letras (Português/Inglês), as áreas de Linguística, Literaturas, Português e Inglês;
- (iii) Disciplinas obrigatórias fundamentadas em teoria e prática, como estágio;

Além dessa estrutura, o curso oferece um leque de disciplinas que completam a grade horária, visando discutir teorias de aprendizagem, variações, tecnologias, cultura, entre outros temas.

Percebe-se que as disciplinas obrigatórias estão interligadas pela teoria e pela prática, porém vê-se também a diferença dada pelo curso à Língua Inglesa, que apresenta na matriz uma porcentagem de carga horária bem menor que a Língua Portuguesa. Mesmo sendo um fator resguardado pela lei que autoriza a oferta do curso, esse é um fator que demonstra a perspectiva na qual o curso é construído. Por se tratar de um curso de dupla licenciatura, o estudo da Língua Inglesa e suas literaturas parece ser bem fragilizado, devido à quantidade de tempo destinada a Língua Estrangeira.

Conforme já citado, a matriz foi a primeira a ser criada, ou seja, o curso era iniciante e os alunos da primeira turma, a qual eu pertencia, eram os precursores. Logo com o decorrer dos anos, viu-se a necessidade de mudar a matriz, pois muitos, como eu, sentiram o impacto dessas diferenças nas abordagens e conteúdo do processo formativo.

Em reuniões com o Colegiado do curso, discutiu-se a possibilidade de uma nova Matriz em 2013, a qual, obrigatoriamente, compreende a carga horária das disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas.

Observa-se diferenças na comparação entre a matriz proposta para 2010 e 2013. As disciplinas consideradas obrigatórias permaneceram, porém, o leque pelo qual o discente pode transitar em sua formação é bem mais extenso e atrativo, visto à sua necessidade, coerente com a contextualização social na qual o discente está inserido, o

que vai ao encontro ao que aponta Nóvoa (2010) sobre a importância do processo formativo do profissional estar vinculado às interações sociais do indivíduo.

Um fato que considero positivo ao analisar as matrizes é a inserção de uma disciplina que discuta as perspectivas de formação em Letras na nova matriz, e essa disciplina fazer parte das disciplinas que envolvem a teoria e prática. Conforme Gatti (2013) advoga, é necessário que o discente saiba quais realmente são as possibilidades profissionais de quem se forma em um curso superior, ou seja, saber o que o profissional pode fazer depois de formado é um bom direcionamento para o estudante, o conhecimento do trabalho desse profissional no primeiro período antecipa as expectativas dos discentes.

Saliento, ainda, que não foram discutidas essas perspectivas em uma disciplina específica na grade anterior, a qual cursei. Talvez se isso tivesse ocorrido poderia ter havido menor número de transferências ou abandonos no curso, pois na formatura da primeira turma, constatou-se que menos da metade dos discentes ainda estavam no curso de Letras.

O curso ofertado pela universidade em destaque, atende às exigências das Diretrizes, e, além do tempo e da carga horária, traz em sua matriz disciplinas como: Seminário temático: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, Educação Trabalho Ciência e Tecnologia, Seminário temático: Discussão Ambiental e Cidadania, entre outras, que envolvem o graduando com os temas de propostas transversais e evoluções tecnológicas, que são pontos de destaque nas diretrizes.

Vale ressaltar que a universidade apresenta, em sua Matriz, disciplinas que contribuem de forma gradativa com o uso das tecnologias digitais na formação docente, visto que, algumas disciplinas são ofertadas com parte da sua carga horária no modo à EAD (Educação à Distância), integrando o graduando ao mundo tecnológico, no qual estamos inseridos, tal configuração foi realizada na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Línguas e Disciplinas de Seminário Temáticos.

Seguindo o exposto, no próximo tópico, apresento a metodologia que utilizei para tornar possível minha pesquisa.

4. Metodologia

Por meio desta pesquisa, identifico em minha narrativa autobiográfica excertos especialmente significativos para mim referentes ao período em que eu era licenciando do curso de Letras e durante a minha prática profissional docente. Logo, se faz necessária uma abordagem metodológica que dialogue com o social e apresente perspectivas psicológicas, internas e externas conforme significadas pelo profissional docente. Assim, o método qualitativo se apresenta adequado para a investigação pois, como defendido por Bortoni-Ricardo (2014), na pesquisa qualitativa acadêmica a figura central é o professor, que assume o papel de um pesquisador em formação.

Portanto, utilizo como metodologia de pesquisa o método autobiográfico, assim como discutidos por Souza e Cabral (2015). A escolha do método se deu pela importância revelada das percepções na narrativa, diante da minha trajetória pessoal e profissional. Clandinin e Connelly (2015) ainda apontam que a escrita autobiográfica pode ser utilizada de diferentes formas, entre elas como um instrumento investigativo. Logo, por meio da narrativa, investigo a contribuição do curso de Letras para meu exercício da profissão docente.

Para realizar a minha pesquisa, escrevi uma autobiografia, destacando minhas percepções quanto às experiências, expectativas, constrangimentos, preocupações e vivências referentes TANTO às atividades realizadas durante minha formação inicial no curso de Letras e também incluindo o tempo posterior de docente atuante na educação básica.

No próximo tópico discuto alguns trechos que respondem as perguntas de pesquisa especificadas na introdução, amparado nos teóricos apresentados na construção do conceito de formação e prática docente.

5. Análise da narrativa

Durante a análise busquei trechos que me possibilitassem identificar marcas que respondessem as minhas indagações iniciais. Logo, para que eu pudesse realizar uma análise reflexiva acerca da relação entre o processo formativo e a prática profissional docente, identifiquei três categorias, a saber: (a) aprendizagens/contribuições relevantes do curso de Letras para minha atuação profissional; (b) aprendizagens relevantes da

prática que contribuiriam para a formação inicial; (c) possíveis contribuições para com o curso e para com a prática docente;

5.1. Aprendizagens/contribuições relevantes do curso de letras para minha atuação profissional

Ao iniciar o curso de Licenciatura em Letras na universidade, eu não sabia se era realmente aquilo que eu queria, porém, durante a formação, destaco alguns momentos de aprendizagem e transformação que o curso de Letras me proporcionou e que contribuíram para que eu percebesse minha identificação com a área:

[...] o contato com os referenciais teóricos durante as disciplinas me fez querer ainda mais me inteirar de assuntos que envolvem a linguagem.

Como aponta Nóvoa (2010), a formação deve estar interligada à vivência, à experientiação. Logo, durante o curso vi a necessidade de relacionar os textos apresentados nas disciplinas de análises literárias, introduções linguísticas, sociolinguística, produção de material didático de Língua Portuguesa e Inglesa, metodologia de pesquisa, entre outros, com minhas vivências sociais, meus entendimentos até então.

Quanto ao papel a ser desenvolvido pelo professor durante minha formação, destaco:

[...]com isso realizava os estágios tanto em aulas de português e literatura como em aulas de inglês. Nossa! As aulas, nos dias atuais, me deixavam bem decepcionado. Qual era o real papel do professor, ensinar ou preencher formulários?

Pelo excerto acima, demonstro que senti a necessidade de uma discussão, acerca de qual realmente era o papel do professor, o que vai ao encontro da observação de Gatti (2013) sobre a relevância de o graduando saber qual a função do profissional a ser formado. Durante a minha formação inicial, em contato com o estágio, não sabia que os professores tinham muitos formulários para preencher, além dos documentos oficiais que colaboram com o processo de ensino aprendizagem. Se um aluno não participa, há um formulário; se o aluno falta tantos dias corridos é outro formulário; se há necessidade de refazer alguma atividade, um outro e assim por diversas situações. Essas ações da realidade e carga de trabalho com preenchimento de documentos me decepcionaram.

Pareceu-me que muitas vezes o sistema cobra formulários demais dos docentes, o que na época me deu a impressão de excesso de burocracia desnecessária, dados para alimentar estatísticas para o sistema. Até então, eu pensava que o trabalho do professor se limitava a ensinar. Somente agora percebo a importância do registro de dados para que se possa construir um histórico de ações ou para que o trabalho desenvolvido possa ter continuidade por outros profissionais.

Por outro lado, percebi com alegria que o papel do professor tinha uma dimensão mais abrangente, que alimenta e qualifica seu agir, conforme pode-se inferir a partir do excerto abaixo:

[...]vi a possibilidade de além de ser professor ser pesquisador e poder desenvolver inúmeras atividades referentes a escrita.

O papel do licenciado em Letras não está enraizado somente no processo de ensino e aprendizagem, mas também em diferentes meios de produção de conhecimento, como redação, pesquisas, pluralidade cultural, etc.

5.2. Aprendizagens relevantes da prática que contribuiriam para a formação inicial

Quando finalizei o curso, me dei conta de que era licenciado e não via a hora de atuar como professor, porém, durante meu exercício da docência, percebi algumas práticas lacunas, como:

Meu primeiro dia como docente foi muito engraçado, não sabia o que fazer, tentei me aproximar ao máximo das aulas que recordava, a primeira aula de todos os anos[...]

Nesse trecho destaco a importância de discussões sobre a prática em sala de aula durante o curso de graduação, como aponta Demo (2010), fui mero instrucionista, recorri ao modelo enraizado do que é ser docente e me inspirei no exemplo de antigos professores, comecei a aula com um diálogo acerca dos sonhos e desejos dos alunos, na sequência ainda não sabia como introduzir na discussão o conteúdo a ser lecionado, portanto me apeguei ao livro didático e o segui fielmente. Percebi que termos uma referência é importante para o início da prática docente, mas como não tinha vivenciado nenhuma situação correspondente na graduação, me senti perdido.

Mesmo diante das dificuldades, prossegui vivenciando a prática docente e me deparando com diferentes situações:

Encontrei muitas dificuldades para acompanhar o aprendizado dos alunos, principalmente na disciplina de língua inglesa[...]

Pelo excerto venho reafirmar o que Paiva (2003) já havia levantado, a diferenciação de status para a língua inglesa, principalmente, em um curso de dupla licenciatura. Durante a formação, a Língua Inglesa foi desenvolvida de forma adicional, com uma carga horária menor que a referente a língua portuguesa. Diante disso, percebi minhas dificuldades em ensinar Inglês, em relacionar as metodologias discutidas no curso de Letras com a prática de ensinar a Língua Inglesa no ensino fundamental.

Além disso, me vi de frente a uma dificuldade ainda maior:

Nesses primeiros meses de experiências, fui apresentado a três alunos surdos[...]

Percebi a importância de saber lidar com as necessidades especiais. Apesar de na graduação eu ter frequentado uma disciplina sobre a Língua Brasileira de Sinais, eu minimamente conseguia usar da LIBRAS para conversar com os alunos. Conforme levantado por Tardif (2014), os saberes plurais, aqui, referentes ao conhecimento e uso da Língua Brasileira de Sinais foram dramaticamente necessários. Diante dessa situação procurei uma formação continuada e comecei um curso de Libras, que foi fundamental para comunicação com os alunos deficientes auditivos, pois só recebi o professor interprete de LIBRAS em sala após dois meses.

5.3. Contribuições para com o curso e para com a prática docente.

Seguindo meu entendimento com base em minha experiência como discente de letras, algumas modificações no curso poderiam ser incorporadas, revistas, ressignificadas. Na sequência, destaco as citadas em minha narrativa, referentes a (a) com relação à distribuição das disciplinas; (b) com relação ao estágio; (c) quanto ao desenvolvimento de práticas metodológicas.

5.3.1. Com relação a distribuição de disciplinas:

[...]8º período com tcc, estágios e mais 11 disciplinas; muito pesado!

O 8º período do curso apresentava uma carga horária bem extensa, e isso se dava exatamente no período de finalização do curso, momento em que nos dedicamos aos trabalhos finais e pesquisas, momento reflexivo de toda nossa trajetória.

Pelo trecho reafirmo o que já defendia Gatti (2010) a formação de professores tem sido culturalmente associada ao conhecimento de teorias. Entendo que o último período poderia ser conduzido com menos disciplinas, o que poderia auxiliar o graduando nas atividades reflexivas, visto que o conteúdo integrante das disciplinas deste período, a ser avaliado, seria bem menor.

5.3.2. *Com relação ao estágio:*

[...] só observava as ações da professora [...]

Em relação às disciplinas de estágio supervisionado, minha percepção assume duas visões com o passar do tempo, diante da atuação como docente. A primeira visão foi no início do estágio, o contato com a escola me dava ideia de observação, o estar na sala em uma posição passiva, as vezes até contrariado, mas seguindo as orientações dos regentes de aulas, que muitas vezes se sentiam incomodados com minha presença. Não considero que somente a observação poderia realmente constituir um processo formativo do graduando. Nóvoa (2010) já apontava a necessidade da experientiação, logo creio que a regência docente permite maior relevância do que a própria observação. Nesse sentido, o estágio integrante da matriz do curso poderia ser mais interativo com intervenções e regências, que colaborassem com a interação entre teoria e prática. Hoje na condição de docente, minha visão está mudada, recebo estagiários e procuro permitir um momento diferente daquele que vivenciei, busco uma interação e um trabalho conjunto com os docentes em formação inicial que contribuem com propostas de intervenções, um diálogo que na prática pode contribuir positivamente para ambos envolvidos no processo formativo.

5.3.3. *Quanto ao desenvolvimento de práticas metodológicas:*

[...]Bom, mas como toda pergunta depois do curso, e agora, o que fazer?

Senti a necessidade de relacionar a teoria com a prática. Durante a formação discutimos muito sobre práticas e metodologias de ensino, porém não obtivemos

momentos de experienciamento de tais práticas, salvo em poucas disciplinas nas quais simulávamos aulas mediadas pela tecnologia. Conforme aponta Paiva (2009) e Demo (2010), um dos grandes problemas encontrados nos cursos de graduação é a matriz muito conteudista e pouca prática.

6. Considerações Finais

Minha proposta inicial foi identificar significações que construí sobre minha graduação, bem como compartilhar minhas aprendizagens resultantes do período que tenho atuado como professor. Neste sentido, a pesquisa visou rever minhas percepções sobre o curso de Licenciatura em Letras, pontuando discussões acerca da formação e prática docente.

Pude inferir que o curso de Letras, contribui significativamente para o processo de formação inicial, atendendo aos critérios das Diretrizes Curriculares. É notório que a instituição leva em consideração as propostas curriculares e alimenta o senso científico que permeia a formação do graduando. Porém, pautando-me em significados que construí durante esse percurso, identifiquei falhas no que diz respeito ao desenvolvimento de metodológico, tanto que na autobiografia destaquei situações em que a prática se distancia da teoria.

Logo, entendo que cabe uma reflexão acerca do curso de licenciatura, especialmente no que tange à questão de licenciatura dupla para que haja maior equilíbrio entre os conhecimentos e práticas que colaborem para a formação do futuro professor de línguas.

Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96.

_____. Ministério da Educação. **Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação**. Parecer CES/CNE n. 583/2001, homologação publicada no DOU de 29/10/2001, Seção 1, p. 87.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais,**

Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer CES/CNE 492/2001, homologação publicada no DOU 09/07/2001, Seção 1, p. 50. Parecer CES/CNE 1.363/ 2001, homologação publicada no DOU 29/01/2002, Seção 1, p. 60. Resolução CES/CNE 12;13;14;15/2002, publicada no Dou 09/04/2002, Seção 1, p. 33; Resolução CES/CNE 16; 17;18;19;20; 21/04/2002, Seção 1, p. 34.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEMO, Pedro. **Rupturas urgentes em educação.** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: v. 8, n. 69, dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores para o Ensino Fundamental:** instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

LIBERALI, Fernanda Coelho, MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo e ROMERO, Tania Regina Souza. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In L. BÁRBARA e R. C. G. RAMOS (org.) **Reflexão e Ações no ensino-aprendizagem de Línguas.** Campinas: Mercado de Letras. 2003.

MEC 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991 acesso em Ago 2018.

MEDEIROS, Normândia Farias Mesquita. O profissional professor: formação e saber docente. In: SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARINHO, Zacarias. (Org.). **Educação, saberes e práticas no oeste potiguar.** Fortaleza: Edições UFC, 2009, v. 1, p. 46-60.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades Fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e o "novo" espaço público da educação.** In Maurice Tardiff & Claude Lessard, (Org.), **O ofício de professor:** História, perspectiva e desafios internacionais (pp. 217-234). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

____ (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.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa** In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PEREIRA, Paula Graciano. Ser ou não ser professor de Inglês?:as trajetórias de dois professores (ou não) recém-graduados em letras português-inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, n.1, p.24-46, 2015.

ROMERO, Tania Regina de Souza. **Autobiografias na (re)construção de identidades de professores de línguas:** o olhar crítico-reflexivo. Campinas, SP: Pontes, 2010. 348p.

_____ Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercados de Letras, 2010. p.141-172.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba, p.149-158, 2015. jul./dez.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MINICURSO: AUTONOMIA DOCENTE

Aleques Mateus⁸

Sarah Silva Garcia⁹

1. DESCRIÇÃO DO MINICURSO

Este minicurso tem como proposta discutir com professores em formação e em exercício o desenvolvimento da autonomia. Cabe ressaltar que é um curso voltado tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, ou seja, discutiremos quais estratégias de aprendizagem utilizar no processo de aquisição de uma língua, e posteriormente, a importância do desenvolvimento da autonomia no exercício docente. 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.

Público alvo: Alunos do curso de Licenciatura em Letras e professores da educação básica.

Pré-requisito: Licenciatura em Letras dupla habilitação.

Objetivo geral: Espera-se que os participantes possam com este momento reflexivo, desenvolver e ou aperfeiçoar as suas estratégias de autonomia e se capacitarem a fim de ajudar os seus alunos no processo de aprendizagem de LE.

Objetivo específico 1: Discutir com os professores estratégias de aprendizagens de línguas adicionais.

⁸ Universidade Federal de Lavras.
Lavras/MG
Brasil

aleques1503@hotmail.com

⁹ Universidade Federal de Lavras.
Lavras/MG
Brasil

sasilvagarcia@hotmail.com

Objetivo específico 2: Discutir com os professores a importância do desenvolvimento da autonomia docente diante o processo de ensino e aprendizagem.

Língua utilizada: Português.

Duração: 4 horas cada módulo

Carga horária total do curso: 8horas

2. MÓDULOS DO CURSO

Para desenvolvermos o curso, utilizaremos da divisão em dois módulos, a serem, o primeiro com enfoque nas estratégias de aprendizagens de línguas adicionais, no qual discutiremos com os envolvidos as estratégias encontradas durante a pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação. Já no segundo módulo discutiremos com os participantes o desenvolvimento da autonomia na prática docente, de maneira a interagir os envolvidos com o processo de reflexão da prática docente.

Apresentação:

Inicialmente poderíamos buscar alguma dinâmica que desse para introduzir os temas autonomia e aprendizagem. Tempo: **20 min.**

Posterior à dinâmica uma apresentação do minicurso: leitura de objetivos e cronograma; Tempo: **30 min**

2.1 MÓDULO I: *Estratégias de Aprendizagens de Línguas*

Neste módulo, o enfoque é na discussão e desenvolvimento das estratégias de aprendizagens de Línguas. Seguiremos 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, utilizaremos 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).

Tempo: 20 min

- Depois, recorreremos 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.

Tempo: 20 min

- 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 quê?
 - ✓ Em quais momentos foram mais fáceis? Por quê?
 - ✓ 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?

Tempo: 120 min

- 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, conseqüentemente, das estratégias de aprendizagem não

ocorrem sempre da mesma maneira, mas num processo dinâmico, em constante movimento.

Tempo: **30 min**

2.2 MÓDULO II: Autonomia Docente

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

- Leitura e discussão do conceito de autonomia na prática docente;

Texto: **Autonomy development and the classroom:** reviewing a course syllabus. (Terezinha Maria SPRENGER, Maria Paula Salvador WADT)

Tempo Leitura e Discussão: **30 min**

- Apresentação de dados relacionados à pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação;

Contreras (2012) afirma que

O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, como o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. (p.11).

Apresentar as marcas de autonomia encontradas em minha autobiografia:

- Interação com as necessidades especiais;
- Motivação quanto ao uso de meios didáticos;
- Relação professor/aluno;

Tempo: **30 min**

Freire (2015) disserta sobre como assumimos a autonomia:

Um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua autonomia. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai

preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. (p.93-94)

- 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);

Tempo: **120 min**

A partir de situações problemáticas procurar intermediar as seguintes perguntas norteadoras:

- Qual é o papel do professor?
 - O que eu posso fazer para além da sala de aula e do conteúdo?
 - Que medidas tomo para que as minhas aulas sejam interessantes e colaborativas?
 - Quais atividades desenvolvidas em minha prática que percebo como autonomia?
-
- Socialização dos participantes;
 - Relatos mediáremos tentando complementar com dados teóricos;

Tempo Leitura e Discussão: **30 min**

3. Fechamento do Curso:

- Reflexão acerca da necessidade do desenvolvimento da autonomia, tanto na aprendizagem como na prática de ensino.
-Reflexão conjunta

Tempo Leitura e Discussão: **30 min**

Referências:

BENSON, Phil; HUANG, Jingyu. 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, Rebecca. **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, Vera Lúcia Menezes Oliveira. 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.

SPRENGER, Terezinha Maria; WADT, Maria Paula Salvador. AUTONOMY DEVELOPMENT AND THE CLASSROOM: REVIEWING A COURSE SYLLABUS. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 24, n. 3, ago. 2016. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/29150/20381>>. Acesso em: 10 out. 2018.

Considerações Finais

Escrever sobre si, para mim, é fazer da escrita uma memória. O diálogo construído com as linhas teóricas durante a pesquisa da qual recortei esses artigos, possibilita uma reflexão crítica acerca da minha identidade docente.

Fazendo alusão ao que defende Freire (2016) “educar não é transferir conhecimento”, realmente educar vai além do debater, do entender, do dialogar. É bem mais que compartilhar, é reconstituir, resinificar, se encontrar, se definir, entre outros tantos adjetivos, que permitem a troca de experiência, que viabilizam a identificação de necessidades, a interação com o outro e consigo, a leitura social.

Este trabalho, que confere a mim o título de Mestre em Educação, não seria possível sem o elencar das minhas experiências, das minhas atitudes diante a situação educacional enquanto na minha formação inicial e da minha atuação como docente. Logo, pude, no decorrer da pesquisa, identificar a motivação e a contribuição de muitas pessoas dentre elas, professores, familiares e amigos, e do contexto social ao qual pertencço, para minha realização profissional.

Cada artigo trouxe a oportunidade de um diálogo com teóricos e percepções que correspondem às minhas significações, o que de certa forma poderia contribuir com docentes em formação e docentes em exercício profissional, pois muito aprendemos com o descrever do outro, com suas histórias, suas vivências e experiências.

Portanto, findo este trabalho com a certeza de que construímos nossas identidades partilhando da motivação de pessoas que nos rodeiam e de momentos que vivenciamos, sejam eles históricos, sejam eles sociais, além de reafirmar a importância da autonomia para um desenvolvimento da prática docente. Espero ainda, que o minicurso com o foco no desenvolvimento da autonomia contribua com os professores, na expectativa de uma formação não só de qualidade, mas também de reconhecimento e de reafirmação pessoal, contribuindo, assim, para a uma possível ressignificação do que somos e do que nos tornamos, enquanto em exercício da docência.

Referências

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

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Itatiba, p.149-158, 2015.

Anexo – Proposta de Minicurso

Minicurso referente à disciplina Trabalho de Conclusão – Mestrado em Educação Tema: Autonomia Docente	
PLANO DA OFICINA	
TEMÁTICA:	AUTONOMIA DOCENTE
Ministrantes:	Aleques Mateus Sarah Silva Garcia
Carga Horária:	8 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.
1. 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>	
2. Objetivos <i>Objetivo Geral:</i> Desenvolver a capacidade de compreender o processo de desenvolvimento da autonomia. <i>Objetivos Específicos:</i> 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.	
3. Conteúdo e Metodologia <i>Módulo 1 (Ministrado por Sarah Garcia):</i> 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.

Neste módulo o enfoque é no conhecimento e desenvolvimento das estratégias de 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 explanar 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: **Autonomy development and the classroom:** reviewing a course syllabus. (Terezinha Maria SPRENGER, Maria Paula Salvador WADT)

Tempo Leitura e Discussão:

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

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);

A partir de situações problemáticas procurar intermediar as seguintes perguntas norteadoras:

- Qual é o papel do professor?
- O que eu posso fazer para além da sala de aula e do conteúdo?
- Que medidas tomo para que as minhas aulas sejam interessantes e colaborativas?
- Quais atividades desenvolvidas em minha prática que percebo como autonomia?

Socialização dos participantes;

Relatos;

Mediação compartilhada;

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

4. 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.