

## **A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DE NARRATIVAS NO PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO**

**ROSA, Glediane Saldanha Goetzke<sup>1</sup>; BARTZ, Andressa Bilhalva Rodrigues<sup>2</sup>; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo<sup>3</sup>; PORTO, Gilceane Caetano<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq – Graduanda do Curso de Pedagogia - FaE/UFPeI, e-mail- glediane\_gr@hotmail.com; <sup>2</sup>Bolsista de Iniciação científica – PROBIC/ FAPERGS- Graduanda do curso de Pedagogia – FaE/UFPeI, e-mail- asserdnah@gmail.com; <sup>3</sup> Professora orientadora - Departamento de Fundamentos da Educação- FaE/ UFPeI, e-mail- lfrison@terra.com.br; <sup>4</sup>Professora co-orientadora- Departamento de Ensino- FaE/UFPeI, e-mail- gilceanep@gmail.com

### **Projeto financiado pelo CNPq**

### **1 – INTRODUÇÃO**

O presente texto tem o objetivo de abordar a importância da narrativa no processo de (auto)formação pessoal/profissional das bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência – PIBID – do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - FaE/UFPeI. Nesta pesquisa, entende-se a narrativa como uma estratégia que oportuniza descrever e refletir sobre fatos, acontecimentos que ocorreram especificamente em relação ao percurso vivido/realizado pelas bolsistas tanto individualmente, quanto no coletivo, nas ações desenvolvidas no projeto PIBID. As narrativas contribuem para a (auto)formação, por permitirem a construção da identidade de “ser professor”, uma vez que por meio delas é possível (re)lembrar, (re)ver fatos que marcaram a trajetória percorrida. Trajetória esta, ordenada também pelos saberes construídos por meio de práticas pedagógicas experienciadas junto às professoras titulares na escola. Assim, as narrativas se referem às vivências escolares, trabalhos realizados, lembranças que contribuíram para a formação da docência. Neste texto, os conceitos narrativas e (auto)formação entrelaçam-se, revelando significados que mostram, a partir da análise do trabalho realizado pelas alunas bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID Humanidades/ Pedagogia, o empenho e a busca da confirmação da escolha de “ser professor”.

Nesta pesquisa, portanto, verificou-se por meio das narrativas escritas pelas alunas, se elas, como bolsistas, depois de dois anos de inserção no programa, apresentam competências autorregulatórias que contribuíram para solidificar sua (auto)formação ao constituírem-se professoras. Destaca-se que segundo Zimmerman (2000), a aprendizagem autorregulada é uma ação realizada pelo sujeito em três fases distintas: planejamento (ação prévia), controle volitivo (no percurso da ação) e autorreflexão (no decorrer do processo). As três fases imbricam-se em um movimento cíclico. Frison e Veiga Simão (2011, p.199-200) afirmam que

[...] A fase prévia refere-se aos processos de influência e às crenças que precedem o esforço para aprender, marcando o ritmo e o nível dessa aprendizagem; o controle volitivo diz respeito aos processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem e que podem afetar a concentração e o rendimento; a autorreflexão envolve os processos que ocorrem depois do esforço de aprendizagem e que influenciam as reações do aprendente a essa experiência. Tais autorreações influenciam a fase prévia e o esforço

de aprendizagem subsequente, completando, desse modo, o ciclo autorregulatório.

As etapas do ciclo autorregulatório permeiam as narrativas e por meio delas é possível perceber o processo autorregulatório de aprendizagem realizado pelos sujeitos, uma vez que ele exige reflexão consciente e instiga a busca de significados das ações realizadas em uma espécie de diálogo consigo mesmo e com o outro (VEIGA SIMÃO, 2004). Desta forma, buscou-se compreender, por meio da análise de cartas escritas pelas bolsistas, seus entendimentos, suas expectativas sobre as experiências vividas no programa e de como elas contribuíram para que se tornassem verdadeiras aprendizes de professoras. A grande contribuição da narrativa reflexiva (auto)formativa é que ela intensifica a consciência pessoal promotora da autorregulação da aprendizagem.

Kosik (1976), afirma que o sujeito com base nas próprias experiências, nas próprias atividades, nas próprias possibilidades, cria para si novas relações e, conseqüentemente, aprende por meio delas. Através da escrita de uma carta, as pibidianas puderam fazer uso, mesmo que não intencional, do construto da aprendizagem autorregulada, pois ao construir sua própria narrativa, podem “regular e sistematizar ações que envolvem o pensar sobre si e seu meio ambiente, com o objetivo de autorregular suas aprendizagens” (FRISON e VEIGA SIMÃO, 2011, p. 202).

## **2 - METODOLOGIA (MATERIAL E MÉTODOS)**

As cartas utilizadas como instrumento de análise nesta pesquisa foram escritas por alunas que atuaram por dois anos consecutivos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – do curso da Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas e que se recandidataram para continuarem no programa. Estas cartas fizeram parte dos documentos entregues para a inscrição de seleção e, nelas deveria constar os motivos que as levaram a ter interesse em continuar no PIBID. Nesta ocasião as alunas que já participavam do PIBID aproveitaram a oportunidade para narrarem suas percepções e aprendizagens sobre a própria participação nas atividades até então realizadas no projeto. Portanto, este estudo toma como base a análise de cinco cartas de alunas que desejavam dar prosseguimento ao seu trabalho.

Estas cinco narrativas constituíram o corpus desta pesquisa, por apresentarem singularidades específicas no que diz respeito às contribuições do PIBID para (auto)formação docente. As cartas foram analisadas segundo o processo de análise de conteúdo considerado, segundo Bardin (1977) um instrumento de análise interpretativa, e uma das mais antigas técnicas de análise de pesquisa. Através da técnica de análise de conteúdo foi possível reinterpretar as cartas e atingir uma compreensão de seus significados em um nível além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

## **3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Percebeu-se a partir da análise das cartas, que as acadêmicas ao viverem experiências na escola pública, geraram relações para si que lhes permitiram planejar, executar e refletir sobre as propostas de atividades em parceria com as professoras da escola, o que contribuiu para um fazer docente mais

qualificado, estimulando o processo (auto)formativo das alunas envolvidas. As aprendizagens da docência foram construídas por meio de experiências alicerçadas em uma prática reflexiva que exigiu constante busca e apoio teórico. No percurso da análise das narrativas das alunas foi possível entender o conceito de experiência formadora que Josso (2002) apresenta a partir do que cada uma elegeu como atividade significativa articulando-a a experiências diversas. Trazemos aqui o trecho de uma das cartas que evidencia isto: “Com o PIBID estou tendo a oportunidade de construir muitas aprendizagens e quanto mais estudo percebo que não sei o suficiente e por isso preciso ir me aperfeiçoando cada vez mais” (C3). Conforme, Souza (2008, p.93):

Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais.

A importância dada à narrativa por Souza também é reforçada por outros estudiosos da área, como Josso (2010), Nóvoa (2007), Demartini (2008), que partem da ideia de que a formação humana e profissional se dá continuamente. A partir do momento que as alunas falam de si, de suas experiências e escolhas, estão realizando um processo reflexivo e, conseqüentemente, crescendo pessoal e profissionalmente. Este foi um dos tópicos mais relevantes encontrados nas narrativas das alunas.

A organização e construção das narrativas “de si” implicou colocar as alunas em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada uma das bolsistas viveu e ainda pretende viver dentro do programa, além das simbolizações e subjetivações construídas ao longo de sua atuação como pibidiana. As aprendizes de professor, ao construírem sua própria narrativa, mostraram que são capazes de regular e sistematizar ações que envolvem o pensar sobre si e sobre o meio no qual passaram dois anos em atividades efetivas.

Depreende-se dessa ideia que a oportunidade de promover a aprendizagem autorregulada implica na atuação autônoma do aprendiz, nesse caso, as bolsistas, assumiram as atividades planejadas com consciência e controle, para atingirem as metas estabelecidas. Percebeu-se, que as bolsistas refletiram sobre as exigências da ação, organizaram seus recursos internos e externos para a concretização desta ação e, por fim, avaliaram a ação para uma nova ação, sistematizando estratégias de aprendizagem que efetivaram o proposto ao longo do programa. Desse modo, as oportunidades de aprendizagem contribuíram para sistematizar fatos e situações, que levaram essas acadêmicas a (auto)formarem-se, por meio da autorregulação da sua aprendizagem revelada na escrita de suas cartas.

#### **4 – CONCLUSÃO**

Segundo Demartini (2008, p. 46), “o ato de escrever, mesmo que quase mecanicamente, implica geralmente em pensar sobre o que se escreve”. Na compreensão dos pesquisadores que estudam as histórias de vida em formação, as reflexões sobre si mesmas possibilitam a transformação do sujeito que escreve ao passo que este desconstrói a sua vida, para reconstruí-la, através da atribuição de

novos sentidos. A conclusão da análise das cartas apontou que as bolsistas, ao registrarem as suas experiências, vão se apropriando de aspectos que contribuem para a sua (auto)formação, a partir da tomada de consciência dos processos vividos, o que permite ampliar o comprometimento de se fazer melhor. Tornou-se possível observar também que os sentimentos revelados pelas bolsistas configuram-se em elementos constitutivos deste processo de (auto)formação, uma vez que não surgem sozinhos, e carregam em si explicações e questionamentos que permitem (re)pensar e refletir sobre suas próprias ações.

## 5 - REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977/ 1979.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu C. de.; MIGNOT, Ana C. V. (Orgs.) **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-64.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. **Abordagem (auto)biográfica –narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 198-206, maio/ago. 2011.

JOSSO, Marie-Christine – **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOSIK Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Educação: **Revista da Faculdade de Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 22, n. 37, p. 7-31, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

SOUZA, Elizeu C. Histórias de Vida e Formação de Professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 90-95.

VEIGA SIMÃO, A. M.. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A. DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Mosche (Ed.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.