



**ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA NA PRÁTICA DE ENSINO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO:
UM DISPOSITIVO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA**

*AUTOBIOGRAPHICAL WRITING IN THE TEACHING PRACTICE OF A TEACHER IN TRAINING: A
DEVICE FOR THE TEACHING IN LEARNING OF GEOGRAPHY*

Eduarda Souza Pereira¹
Amanda Regina Gonçalves²

RESUMO: O presente trabalho tem como principal objetivo apresentar e discutir uma prática docente envolvendo a escrita autobiográfica de alunos da educação básica, que buscou realizar uma atividade adequada ao contexto e à realidade dos alunos. Essa prática se deu com o objetivo de aproximar o professor da realidade dos alunos, transformando a sala de aula em um lugar capaz de efetivar o processo de ensino e aprendizagem por meio da escrita autobiográfica. Tal prática antecedeu as aulas sobre conteúdos específicos da disciplina de Geografia, para uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual localizada na cidade de Uberaba-MG, compondo a prática de estágio docente de um Curso de Licenciatura em Geografia. A proposta surgiu após observações feitas na sala de aula, quando foram identificados desinteresse e falta de compreensão dos alunos em relação ao papel da escola e dos conhecimentos geográficos em seus processos formativos. Evidenciou-se que, após a prática com a escrita autobiográfica, os alunos demonstraram maior atenção e interesse nas aulas, assim como maior compreensão e cooperação entre eles e a professora, além de um significativo aumento na participação dos mesmos nos processos posteriores de ensino e aprendizagem de conhecimentos da Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas (auto)biográficas; educação; ensino fundamental; ensino de Geografia.

ABSTRACT: The main objective of this work is to present and discuss a teaching practice involving the autobiographical writing of basic education students, which sought to carry out an activity appropriate to the context and reality of the students. This practice was carried out with the objective of bringing the teacher closer to the reality of the students, transforming the classroom into a place that is capable of carrying out the teaching and learning process through the autobiographical writing. This practice preceded the classes on specific contents of the discipline of Geography, for a class of the seventh year of elementary school, of a state public school located in the city of Uberaba-MG, composing the practice of teaching internship of a Degree Course in Geography. The proposal emerged after observations made in the classroom, when students' disinterest and lack of understanding regarding the role of the school and geographic knowledge in their formative processes were identified. It was evident that, after practicing with autobiographical writing, students showed greater attention and interest in classes, as well as greater understanding and cooperation between students and with the teacher, in addition to a significant increase in their participation in the teaching processes and learning of Geography knowledge.

KEYWORDS: (auto)biographical narratives; education; elementary school; teaching geography.

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG. E-mail: duda.souza17@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1120-7926>

² Possui Graduação em Licenciatura (2002) e Bacharelado (2003) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Rio Claro), Mestrado em Educação e Doutorado em Geografia (2007) pela UNESP-Rio Claro. Tem experiência na área de Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Escolar; Formação de Professores, Cartografia Escolar, Currículo e Cultura. Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, do Instituto de Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: goncalves.amanda@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6998-0316>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1081674976938685>



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma atividade prática de ensino de Geografia realizada em sala de aula, numa turma do sétimo ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) de uma escola da rede pública estadual localizada na cidade de Uberaba-MG, viabilizada pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, realizada no ano de 2019³.

Os estágios supervisionados auxiliam na preparação do licenciando em Geografia para a prática docente ao inseri-lo no contexto sociocultural das escolas de educação básica, sobretudo por meio de estudos etnográficos. Quando o estagiário aproveita a oportunidade de imergir na vivência escolar interagindo com os sujeitos no seu cotidiano, ele destina maior “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 1995, p. 29). No estágio observa-se o ambiente, exercita-se a profissão e realizam-se diversas trocas de experiências, o que prepara melhor o(a) estagiário(a) para o futuro profissional.

Durante a realização do estágio na escola de educação básica, enquanto discente do Curso de Licenciatura em Geografia, percebeu-se que os alunos mantinham pouco diálogo com o professor regular da turma e pareciam alheios aos processos de ensino e aprendizagem. As aulas transcorriam parecendo ser cenas de dramatização entre os alunos e o professor. A preocupação com esse simulacro de ensino e aprendizagem e os efeitos negativos deste contexto impulsionaram a busca de uma prática docente para resgatar o gosto do aluno pela descoberta de novos conhecimentos, aguçando sua curiosidade, estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, para assim, de certa forma, afastá-los do poder apassivador do “ensino bancário”, do qual alerta Paulo Freire (1996).

Nos primeiros dias de estágio, por meio da observação da turma, perceberam-se dois aspectos que norteariam o planejamento didático dos futuros trabalhos com a turma:

³ Este texto resulta do Trabalho de Conclusão do Curso em Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba-MG. Embasa-se no relatório de Estágio Obrigatório Supervisionado realizado no curso e insere-se em um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento”, aprovado pelo CNPq/Universal MCTIC/CNPQ nº 28/2018, Processo: 427044/2018-9, do qual fazemos parte também a partir da participação no “Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita” (GEPADLE), sediado na UFTM, em Uberaba-MG.



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

as resistências dos alunos às atividades que exigiam algum tipo de leitura e de escrita e a necessidade de uma prática que revelasse, a eles, os sentidos das proposições das atividades escolares, como as que seriam realizadas na sequência, mostrando-os o compromisso da professora com os objetivos da aprendizagem deles e a importância dos mesmos na construção e desenvolvimento dos trabalhos.

A partir dessa observação buscaram-se alternativas que pudessem auxiliar nesta tarefa de tornar a sala de aula um ambiente acolhedor e conseqüentemente favorável ao processo de ensino e aprendizagem associado à aproximação e desenvolvimento de processos reflexivos sobre a realidade daqueles alunos.

Observou-se, durante os períodos de estágios e a permanência na Universidade, que o aprendizado do aluno está relacionado à sua motivação, ou seja, é necessário que o aprendizado tenha um objetivo que vá além da aprendizagem do conteúdo. Uma das grandes questões e desafios do processo de ensino e aprendizagem vivenciada foi: como fazer que os alunos se interessem pela disciplina escolar e pela busca por conhecimentos geográficos?

A imersão nas escolas durante os estágios levou a observações e reflexões sobre isso, concluindo que o professor não pode agir de forma a depositar conteúdos nos alunos, nem fingir que ensina e aceitar que o aluno finja que aprende.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12).

Pensando nisso, recorreu-se a uma prática docente embasada em narrativas autobiográficas dos alunos.

1. CONTEXTO DO ESTÁGIO E MODOS DE SER DOCENTE NA SALA DE AULA

Na maioria das profissões não há uma relação estreita entre o profissional e aquele a quem se destina seu trabalho. O vínculo traçado é, muitas vezes, mediante um exercício técnico e uma relação de consumidor ou de cliente. Não importa muito se a relação é



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

tangida por um processo dialógico e harmonioso entre profissional, objeto e instrumentos, o que há é um processo de oferta, demanda e atendimento das necessidades de outro sujeito visto como consumidor.

No período de realização dos estágios também se iniciaram a elaboração dos planos de aula e a execução deles. Depois das primeiras aulas realizadas, percebeu-se ser necessário mudar os objetivos e rever a prática docente, porque estavam apenas reproduzindo metodologias fadadas à encenação de situações que tanto se desejou distanciar-se. Observou-se a falta de interesse dos alunos em aprender, os olhares distantes e as frequentes perguntas relacionadas a: “porque tenho que aprender isso?”, esse questionamento foi fundamental para a reflexividade da atividade docente, motivando a professora em formação a buscar meios que transformasse essa visão do aluno em relação à sala de aula e ao processo de ensino e aprendizagem.

Foi dando atenção a este contexto que, antes dos conteúdos de Geografia previstos para as aulas com a turma – que tratariam de conteúdos relacionados à atmosfera terrestre, elementos da atmosfera, poluição atmosférica, fenômenos da poluição, Terra e seus sistemas, estrutura da Terra, litosfera e rochas – e até mesmo para alcançar os objetivos de aprendizagem desses conhecimentos, percebeu-se a necessidade de desenvolver uma atividade preliminar que operasse na direção daquele contexto observado na turma.

O primeiro objetivo desta prática foi a tentativa de estabelecer uma relação respeitosa e consciente da postura docente diante dos alunos e da escola, como espaço de trocas sociointeracionistas capazes de gerar novas experiências e conhecimentos. Portanto, uma prática que parte do interesse e da participação dos envolvidos no processo. Assim, o aluno pode sentir maior confiança e entendimento do trabalho da estagiária e do professor, percebendo-os como sujeitos que se interessam pelo seu desenvolvimento intelectual e social.

Pensando nisso, recorreu-se a uma prática docente embasada em pressupostos educacionais sociointeracionistas, que respaldassem tanto a prática de ensino como também as reflexões sobre ela.



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

A escolha teórico-metodológica vai ao encontro do professor-pesquisador que busca compreender as realidades educacionais em seus contextos, atribuindo grande importância às relações interpessoais e ao afeto no convívio escolar.

O professor que se interessa pela aprendizagem e também pelo desenvolvimento do aluno deve estar ciente que este, antes de ser aluno, é um ser humano, dotado de funções psíquicas ou funções psicológicas, especificamente humanas, que são geradas por experiências e por interações com elas, sendo importante (re)conhecê-las, pois “as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 1995, p. 41), ou seja, o desenvolvimento e o comportamento do aluno estão relacionados com a interação dialética dele com o seu meio sociocultural. Faz-se importante se atentar ao termo dialética, pois é uma troca e não um determinismo nessa interação:

O indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive renovar a própria cultura (REGO, 1995, p. 94).

Justamente por ser uma troca, é importante conhecer o meio sócio-histórico-cultural do aluno e propiciar a ele instrumentos e signos para se desenvolver, tornando-o cada vez mais ativo nesse processo de transformação. É preciso identificar, junto a ele, processos e comportamentos como o de cooperação, para que o aluno também perceba, através da mediação do professor, como ele é capaz e responsável por construir juntamente com o coletivo, no caso com os sujeitos da sala de aula, ambientes mais respeitosos, agradáveis, impulsionadores do desenvolvimento dos sujeitos que ali convivem, em busca de sociedades mais justas e igualitárias.

Estas escolhas foram despertadas pelo fato de que, até a realização da atividade com a autobiografia, não tinham acontecido diálogos e interações com os alunos que não fossem os comandos para realização das tarefas previstas para o dia. Ou seja, havia apenas os contatos de comunicação mínima necessária para que as atividades planejadas, de alguma forma, ocorressem. Momentos com pequenas trocas de informações, perguntas que aconteciam de forma muito rápida, entre uma arrumação de



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

sala e a chamada de frequência dos alunos. Estas raras e rasas trocas eram realizadas apenas com os alunos da primeira fileira, principalmente aqueles mais próximos à mesa do professor.

Portanto, essa realidade pouco dialógica entre alunos e professor e a necessidade de desenvolver a motivação dos alunos para poder efetivar os processos de ensino e aprendizagem, justificaram o planejamento dessa prática.

Ambos os sujeitos diretos da interação (aluno e professor) devem estar interessados nos resultados da aprendizagem, mas, sobretudo, interessados no processo de formação de uma personalidade de sujeitos ativos e criativos, conscientes de si no mundo, possibilitando um avanço cultural e nos modos de ser e viver no mundo onde existem. O aluno da faixa etária do sétimo ano do ensino fundamental (a maioria com 11 ou 12 anos) ainda não tem consciência plena da importância dos aprendizados escolares; por isso o professor tem esse papel permanente de desvelar as conquistas socioculturais que os alunos podem ter, mas também demonstrar interesse na aprendizagem deles, pois assim, se amplia o interesse dos alunos numa atividade à medida em que se demonstra, da parte do educador, seu próprio interesse nas ações empenhadas como professor.

Para alcançar esse objetivo, percebeu-se ser necessário reconhecê-los como sujeitos ativos no processo de formação, valorizando suas realidades e experiências e dando-lhes voz, para que assim pudessem se expressar e terem suas vivências e realidades consideradas no processo.

De certa maneira, uma nova consciência emerge quando podemos constatar o conhecimento em uma experiência de interação. Há novas relações que se estabelecem, vínculos até então inimagináveis que nos permitem relacionar e mostrar os vínculos orgânicos entre conhecimento e vida real (ALLESSANDRINI, 2002, p. 173).

O método escolhido para a proposta de atividade foi o da escrita narrativa autobiográfica dos alunos, sobre a qual apresentamos uma breve discussão teórica a seguir.

2. AUTOBIOGRAFIA EM EDUCAÇÃO E ESCRITA NARRATIVA



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

A prática desenvolvida situa-se no âmbito da pesquisa autobiográfica em educação, cujo objetivo é investigar e compreender como esses sujeitos dão forma às suas experiências e sentido à existência, sobretudo na escola.

O professor, para melhor exercer sua função, precisa estabelecer uma relação de confiança e responsabilidade mútua com seus alunos. Um meio de alcançar este propósito é através da reflexividade autobiográfica, ouvindo seus alunos, conhecendo-os, seja por meios orais ou escritos, para melhor compreender os sentidos que os estudantes atribuem ao que vivenciam na escola e na sala de aula.

A autobiografia como fonte e método de pesquisa foi utilizada nesta prática também por se adequar às necessidades de um estudo qualitativo em educação,

Como parte da abordagem qualitativa, a pesquisa (auto)biográfica desponta a partir de um movimento científico e cultural que trouxe a necessidade de considerar o humano como um ser autor de sua história” (SILVA, 2016, p. 61).

Através da etnografia vivenciada no período do estágio, enquadrada com as necessidades e anseios por uma educação crítica e reflexiva, que se dá espaço e voz ao aluno, ou seja,

A centração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica (PASSEGI et al., p. 372).

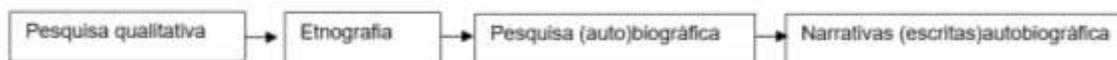
Nesse sentido, reafirmamos a escolha do método autobiográfico por ele ser condizente com a nossa perspectiva sobre os estudos em educação, dialogando e respondendo com grande potencial a reflexões, críticas, questionamentos e proposições da educação sugerida por Paulo Freire (1996).

Segundo Passegi et al. (2016, p. 111), “os resultados vão no sentido do reconhecimento da palavra da criança e do adulto como sujeitos de direitos, capazes de narrar e refletir sobre suas próprias experiências”:

O diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (FREIRE, 1996, p. 59).



Figura 1: Esquema para situar a (auto)biografia na prática e pesquisa docente realizada.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para compreender melhor os desdobramentos do movimento autobiográfico na educação, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica básica da qual obtivemos uma possível periodização e desenvolvimento das narrativas de vida como método de pesquisa. Segundo Santos e Garms (2014, p. 4095):

Essa perspectiva metodológica surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Aplicada pela primeira vez de forma sistemática em 1920 por sociólogos americanos da Escola de Chicago.

Christine Delory-Momberger (2011) interroga e precisa os fundamentos da epistemologia da pesquisa biográfica, especificamente no domínio da educação, tratando dos processos de formação e aprendizagem. Segundo a autora, esta busca pelos fundamentos perpassa primeiramente as origens sócio-históricas dos modelos de construção biográfica, sobre o que ela afirma:

O modelo da narrativa de formação foi herdado da Europa Iluminista e do movimento de pensamento que se desenvolveu na Alemanha em torno da noção de *Bildung*. Para os pensadores do iluminismo alemão (Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe), a *Bildung* é o movimento de formação de si pelo qual o ser único que constitui qualquer homem manifesta suas disposições e participa, assim, da realização do humano como valor Universal (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 337).

Ainda de acordo com a autora, o modelo biográfico da *Bildung* construiu-se e impôs-se na Alemanha e, logo, na Europa toda, sob a forma literária do *Bildungsroman* ou romance de formação, um gênero literário que antecede a narrativa autobiográfica e que se caracteriza por uma estrutura muito semelhante às futuras narrativas autobiográficas, que objetiva o acompanhamento, análise e representação da vida humana como um processo de formação do ser.

Essa construção orientada, que se traduz no romance de formação como um efeito estético (não esqueçamos que se trata de obras literárias, de ficção) e



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

responde a uma intenção didática (trata-se de instruir o leitor com relação à sua própria vida), vai se transportar para o modelo de narrativa biográfica da modernidade (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 338).

Após esta busca pelos fundamentos das origens sócio-históricas dos modelos de construção biográfica referenciados por Delory-Momberger, nos aventuramos na tentativa de traçar uma linha do tempo, por meio de uma breve e sucinta periodização do avanço da pesquisa (auto)biográfica como fonte de pesquisa e método, para que possamos compreender a sua evolução e fundamentar o trabalho aqui proposto. Na tabela abaixo identificamos os períodos, principais pesquisadores e abordagens trabalhadas com o método autobiográfico, segunda a pesquisa realizada:

Figura 2: Principais abordagens e autores da pesquisa autobiográfica nas décadas de 1980 a 2000.

| Período | Abordagens | Principais autores/as |
|------------------------|---|---|
| Década de 1980 | <p>Eclusão do movimento das histórias de vida como fonte de pesquisas.</p> <p>As histórias de vida ganham impulso no meio acadêmico, sendo consideradas fontes de pesquisas científicas, contrariando os postulados do positivismo, agregando nas pesquisas das áreas das Ciências Sociais, inicialmente com maior impacto na Sociologia, em pesquisas do tipo qualitativas.</p> <p>Formação Docente e formação de adultos.</p> <p>A ascensão do movimento de histórias de vida como fonte de pesquisas acontece principalmente dentro do aspecto da formação de professores, ou seja, quando este método começa a se expandir, a Educação, que já passava por um processo de renovação em suas pesquisas e epistemologias, utiliza-o como ferramenta para pesquisar a formação dos professores, para compreender o contexto sócio-histórico e cultural do sujeito; naquele momento com o intuito de entender como essa realidade interferia na formação do mesmo, com o objetivo de realizar renovações e melhorias na educação.</p> | <ul style="list-style-type: none">● Adèle Chené● António Nóvoa● Franco Ferrarotti● Gaston Pineau● Marie-Christine Josso● Matthias Finger● Pierre Dominicé |
| Décadas de 1990 e 2000 | <p>O movimento biográfico em ascensão nas Ciências Humanas ganha perspectivas complementares nas áreas de Educação e Psicologia, através, principalmente, da Psicologia Cultural, visando a criança como sujeito ativo e de direito.</p> <p>Centralidade das crianças/alunos como sujeito de direito nas pesquisas (auto)biográficas.</p> <p>A partir, principalmente, dos anos 2000, os pesquisadores iniciam um movimento de centralizar as crianças como sujeito ativo nos processos educacionais. As vozes das crianças são utilizadas para conhecer o ambiente onde vivem, desvelar como elas se enxergam naquele contexto.</p> <p>Também se destaca o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à (auto)biografia e história oral no campo da formação de professores.</p> | <ul style="list-style-type: none">● Maria Helena Menna B. Abrahão● Elizeu Clementino de Souza● Maria da Conceição Passeggi● Sandra Novaes Souza● Rita de Cassia Gallego● Lucia Maria V. Peres● Inês Assunção Teixeira● Denice Barbara Catani● Roberto Sanches● Christine Delory- |



| | | |
|--|--|---|
| | | Momberger • Jussara Fraga Portuga • Paula Perin Vicentini |
|--|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que a trajetória das pesquisas autobiográficas é marcada pelo clássico livro *O método (auto)biográfico e a formação*, organizado por António Nóvoa e Matthias Finger, publicado em Lisboa em 1988 e, posteriormente, em algumas edições no Brasil, sendo referência em grande parte dos trabalhos realizados na linha das narrativas de vida como método de pesquisa. A obra inspirou diversos trabalhos e pesquisadores brasileiros como Denice Catani, pioneira no Brasil com as histórias de vida na formação de professores, e Maria C. Passeggi, na virada biográfica em Educação que acontece no Brasil, principalmente, a partir dos anos 1990.

Nos anos de 1980, a partir das mudanças no contexto sócio-histórico e cultural da sociedade, as Ciências Humanas também passaram por modificações epistemológicas, das quais emergiram novos rumos metodológicos de práticas e pesquisas. Foi necessária uma renovação em seus métodos de estudos e pesquisas, evidenciando a importância do sujeito como um ser ativo nesse novo contexto da sociedade. Ao procurar uma maneira de evidenciar a relação entre sujeito e objeto, portanto, esse movimento contribuiu para inscrever a problemática do sujeito no centro das preocupações sobre conhecimento e formação (JOSSO, 2020), iniciando o processo de valorização do conhecimento empírico capaz de subsidiar os estudos das ciências humanas e sociais.

As críticas à objetividade que caracterizaram as metodologias positivistas fizeram emergir uma metodologia alternativa: o método biográfico. As grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfaziam nem aos pesquisadores nem aos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, o uso da biografia responde a dupla exigência. Primeiro, a necessidade de uma renovação metodológica provocada pela crise dos instrumentos heurísticos da Sociologia. As técnicas, embora cada vez mais sofisticadas, não correspondiam a nenhum crescimento real do conhecimento sociológico, daí a valorização crescente do método biográfico. Em segundo lugar, o método biográfico correspondeu à exigência de uma nova metodologia diante do “capitalismo avançado”, isto é, uma metodologia que respondesse à necessidade do concreto, para que as pessoas pudessem compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições. Desse modo, o método biográfico foi concebido como a *ciência das mediações* capaz de traduzir comportamentos individuais ou microsociais (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4095).



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

Como se pode observar, as narrativas de vida como método de pesquisa originam-se no seio das ciências sociais e logo sua potencialidade é percebida nas mais distintas áreas do conhecimento. No Brasil, a pesquisa (auto)biográfica ganha valor principalmente dentro das Universidades, através de grupos de pesquisa, apontada por Passeggi; Souza; Vicentini (2011, p. 382):

Na sua dimensão de campo de pesquisa, em consolidação e expansão no Brasil, a pesquisa (auto)biográfica tem se firmado, marcadamente, pela diversidade de entradas e modos singulares adotados nos programas de pós-graduação, em suas linhas e grupos de pesquisa. Essa diversidade vem ampliando princípios teórico-metodológicos para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente. Os desafios lançados para a consolidação da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional brasileiro são, portanto, múltiplos, principalmente quando se considera a diversificação de abordagens, a amplitude de suas temáticas e as possibilidades de entradas oferecidas pelo trabalho com as escritas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais.

Esse recurso que surgiu e se desenvolveu desde a década de 1980, “nos campos das áreas sociais, educação, saúde, recursos humanos e ciências sociais e criações artísticas socialmente engajadas” (JOSSO, 2020, p. 44), manteve sua atenção voltada inicialmente ao conceito de pesquisa-formação, considerando a pessoa adulta como centro das pesquisas e, principalmente, o processo de formação docente,

Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas nos magistérios (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370).

Um exemplo desse movimento é o “Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral” (GRAFHO), coordenado pelo professor Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia, criado em 2002, que desenvolve estudos centrados na memória, oralidade e suas diferentes formas de registro, acerca das histórias de vida e de leitura, (auto)biografias e práticas de formação de professores, educação rural, classes multisseriadas e condições de trabalho docente, bem como investigações no campo da história contemporânea, com ênfase nos processos civilizatórios, na memória e pluralidade cultural (SOUZA, 2007). Desse grupo emergem pesquisas também no campo da educação geográfica, tendo como uma das expoentes Jussara Fraga Portugal (2015).



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

É importante ressaltar que no método (auto)biográfico, no início de seu trajeto, “focaliza-se as narrativas autobiográficas como prática pedagógica, com o objetivo de refletir sobre a ressignificação da experiência, no contexto da formação de formadores” (PASSEGGI, 2011, p. 147). Dessa maneira, as principais bibliografias são nessa área, sendo ainda recentes as pesquisas e trabalhos direcionados para a centralização da criança e aluno, tal como a prática docente apresentada neste trabalho.

As pesquisas sobre narrativas e, em especial, os estudos sobre autobiografias ou sobre histórias pessoais têm constituído, nos últimos anos, um campo de investigação bastante fecundo e interdisciplinar. Cada vez mais o relato autobiográfico parece atrair, por diferentes motivações, estudiosos de várias áreas do saber, dentre elas a história, a sociologia, a semiótica, a antropologia, a psicologia e a educação (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 121).

Conforme a figura 2, concluímos que há um caminho processual e também de complementaridade nas pesquisas (auto)biográficas. A partir, principalmente, dos anos 2000 iniciam-se pesquisas voltadas para a centralidade das crianças, para compreender primeiramente a visão e conhecimento que as mesmas trazem do ambiente, principalmente, do ambiente escolar, com o objetivo de se estudar as ações e os avanços nos campos educacionais.

Mais uma vez, o método e as fontes de pesquisas vão se adaptando à realidade sócio-histórica. Dessa forma, a centralidade na criança como sujeito de direito na pesquisa (auto)biográfica nasceu devido à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (1989). Quando a narrativa e a reflexividade autobiográfica privilegiam as narrativas das crianças, o método (auto)biográfico se encontra e se une às bases da Psicologia Cultural:

Ao considerar as narrativas de crianças como objeto de estudo, retomamos uma tradição de pesquisa iniciada por Bruner, no âmbito da Psicologia Cultural, que nos revela as potencialidades heurísticas da reflexão das próprias crianças sobre elas mesmas, o que faz dessas narrativas o material mais adequado para compreender a infância (PASSEGGI et al., 2014, p. 87).

Apesar de Bruner ter iniciado na Psicologia Cultural um movimento que revele a importância das narrativas das crianças sobre suas experiências, ainda são recentes os estudos e pesquisas que garantam esta centralidade:



Ainda são recentes, entre nós, estudos e pesquisas que garantam a centralidade da criança como sujeito de direito e que busquem compreendê-la na sua inteireza de pensamento, movimento, ação, emoção e, especialmente, que reconheçam suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos de ser e de viver em sociedade. A partir dos anos 1990, multiplicaram-se os trabalhos empreendidos no âmbito da Sociologia da Infância em defesa de uma (r)evolução, que vem permitindo operar a passagem da representação da criança como um “vir-a-ser-humano”, que a tornava “invisível”, para aquela de sujeito de direito (PASSEGGI et al., 2014, p. 86).

A partir, principalmente, dos anos 2000, inicia-se esse movimento de busca nas narrativas das crianças como fonte de pesquisa, como, por exemplo, os trabalhos: *Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica* (PASSEGGI et al., 2014); *Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar* (SILVA, 2016); *Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises* (PASSEGGI et al., 2018).

3.1. AUTOBIOGRAFIA, LINGUAGEM E ESCRITA NARRATIVA

Quando falamos da autobiografia, retornamos ao meio básico de comunicação, pelo qual as diversas culturas e sociedades sobreviveram e se desenvolveram – a linguagem. A linguagem, sobretudo a linguagem escrita, marcou o desenvolvimento da história da humanidade e seus avanços. Não intentamos delongar na discussão sobre este recurso, entretanto, é importante reconhecer como a linguagem escrita, além de possuir o aspecto e capacidade de registro, possibilita benefícios cognitivos de marcos históricos, sociais, culturais e psicológicos. Por esta razão é que passou a ser objeto de estudo e investigação em diferentes áreas das ciências, conforme Gomes-Santos (2010, p. 447):

A escrita é objeto de investigação de grande prestígio em vários dos domínios do campo da linguagem e da educação, da linguística aplicada à psicolinguística, dos estudos textuais, enunciativos e discursivos aos estudos em didática das disciplinas escolares, entre outros.

Reconhecemos que a escrita passou por processos de evolução ao longo das transformações históricas da humanidade. Neste trabalho, nos atentaremos à escrita recente e acadêmica e ao modo como ela se constitui no trabalho docente, para



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

compreender o gênero autobiográfico e validá-lo como fonte de pesquisa e formação, principalmente nas pesquisas em educação, por meio de estudos bibliográficos.

A escrita e seu desenvolvimento vêm sendo acompanhada por pesquisadores que procuram estudar e compreender como esta ferramenta tão valiosa para o avanço da humanidade tem se comportado ao longo do tempo.

O autor Gomes-Santos (2010, p. 447) faz uma breve síntese da escrita,

No Brasil, investimentos de natureza epistemológica diversa (Franchi, 1984; Gnerre, 1985; Kato, 1986), a partir dos anos oitenta do século passado, não apenas sinalizam o prestígio do tema da escrita na conjuntura acadêmica da época, mas concorrem na reconfiguração das fronteiras institucionais e das relações de aproximação e distanciamento entre campos teóricos e disciplinares particulares – tais como as relações entre o campo da educação (fundamentos e didáticas), da psicologia (de inspiração piagetiana ou vigotskiana), da linguística (fonologia, psicolinguística, aquisição da linguagem e estudos textuais, enunciativos e discursivos) e da linguística aplicada.

A evolução da linguagem escrita possibilitou aos seres humanos expressar informações e sentimentos, tanto no passado, no presente e até mesmo no futuro. A linguagem escrita nos deu condições de externar nossos pensamentos e realizar grandes feitos na humanidade. Por isso, Vygotsky fez da linguagem oral e escrita temas importantes nos seus estudos e pesquisas, situando a linguagem como posição central de suas teorias: “o aprendizado da linguagem escrita representa um novo e considerável salto no desenvolvimento da pessoa”, promovendo “modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento” (REGO, 1995, p. 68).

A linguagem escrita, pela sua efetiva capacidade de registrar e legitimar experiências e conhecimentos transcende gerações e transforma conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos, conforme Rodrigues e Prado (2015, p. 101):

Não podemos deixar de mencionar a potencialidade da narrativa enquanto procedimento teórico-metodológico, que favorece a explicitação do vivido como também possibilita a teorização do vivido, transformando-o em conhecimento acadêmico.

Podemos utilizar as narrativas como fontes para (re)construir o curso da história da educação, reconhecendo, enquanto professores, as vivências e conhecimentos dos



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

alunos, reconhecendo-os dentro da sala de aula e tornando-os também objetos de estudo nas práticas docentes. Por isso, “na pesquisa (auto)biográfica a linguagem possui um papel central na construção da realidade e nas relações que se estabelecem na prática social” (SILVA, 2016, p. 61), a partir de suas realidades e as maneiras de enxergar e se enxergar no mundo, sendo um primoroso recurso de comunicação e transformação.

3. DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA AUTOBIOGRÁFICA NA ESCOLA: AS CARTAS AUTOBIOGRÁFICAS

Antes da tentativa de analisar as escritas dos alunos, nos atentaremos a algumas questões, que possam auxiliar na compreensão da prática realizada.

O trabalho foi centralizado nos relatos autobiográficos escritos pelos alunos, analisando e reconhecendo “a constituição da subjetividade por meio dos modos pelos quais o sujeito narra sua própria vida” (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 120). Entende-se que compreender que as falas e relatos de alunos possam ser utilizados como fonte de pesquisa é importante, tratando-se da subjetividade existente em tal esforço, uma vez que:

A compreensão da subjetividade como valor científico contraria a sociologia clássica [e] torna o método biográfico uma ciência para além de toda a metodologia quantitativa e experimental, estabelecendo, portanto seu domínio no campo da abordagem qualitativa. (SILVA, 2016, p. 62)

Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana (PASSEGGI, 2011, p. 154).

O aluno, naquela situação de aprendizagem, pode ainda não compreender todas as dimensões envolvidas na ação de escrever sobre si e sobre a importância dessa ação para sua formação. Não por isto o professor deverá deixar de realizar a atividade com planejamento e objetivos definidos. Quando Passeggi (2011) fala sobre descontinuidade, rupturas, imprevisibilidade, ela se refere a uma perspectiva dialética, uma dimensão histórica, que rompe com a visão de aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

desenvolvimento humano, identificando a subjetividade neste processo, que não ocorre e nem deve ser entendida como uma (trans)formação sem crises.

Há de se entender que não há uma (auto)biografia certa ou errada, e que se trata de um trabalho importante o de sistematizar as vivências e realidades narradas pelos sujeitos, já que as “memórias pessoais organizadas em depoimentos autobiográficos são fontes valiosas no esforço de compreensão da constituição da história de cada pessoa” (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 120).

Essa constituição, se não for fator determinante, é especialmente significativa para a construção de uma sala de aula humanizada e transformadora; um espaço acolhedor e de desenvolvimento humano.

Um diálogo entre as personagens de Monteiro Lobato – Emília e Dona Benta – ajudam a compreender a complexa relação entre memória e criação, que está envolta nas questões das autobiografias. Segue a narrativa de Monteiro Lobato (1950, p. 129):

- São as minhas memórias, Dona Benta.
- Que memórias, Emília?
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio numa fita para Paramount.
- Emília! Exclamou Dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver [...]. (LOBATO, 1950, p. 129).

Essa passagem da obra de Monteiro Lobato nos possibilita refletir sobre as “verdades” criadas por cada indivíduo. Emília pode não ter ido à Hollywood, nem conhecer a Shirley, mas, talvez, suas proposições possam ser o ponto de partida para se iniciar discussões sobre o porquê de Hollywood e de como uma simples memória inventada pode se transformar em uma valiosa discussão acerca de assuntos espaciais, sociais, culturais e econômicos. Se dado o devido valor a esta verdade e/ou criação, há de se descobrir muito mais a respeito do indivíduo e auxiliá-lo no seu desenvolvimento sociocultural.

As narrativas autobiográficas dos alunos não foram utilizadas para conhecer uma “verdade absoluta” de suas vidas, mas sim, se aproximar de como eles se enxergam,



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

naquele momento, em suas vidas, entendendo suas perspectivas e realidades, dando-lhes a oportunidade de refletir, através da escrita e da biografização.

Não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

Consiste em uma prática docente em que aluno e professor são mutuamente beneficiados. O professor aprende e se forma com as experiências dos alunos, “nesse sentido, conhecer, ouvir, ler a vida do outro é um modo de formação” (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371). O aluno desenvolve formas de expressão escrita sobre si, amplia o diálogo com o professor e pode ver-se como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a (auto)biografia pode constituir e subsidiar fontes de produção de conhecimento, inclusive formativo, na formação de professores, conforme já mencionado.

Para a Educação Básica, vislumbramos na (auto)biografia um dispositivo para criar vínculos entre alunos e professores, construindo uma ponte entre esses sujeitos, com o objetivo de se alcançar o ensino e aprendizagem através de um ambiente dialógico e acolhedor.

Esta é uma hipótese que ao decorrer deste trabalho observou-se sua confirmação, desde as referências bibliográficas analisadas até os resultados alcançados com a prática apresentada, entretanto, apenas a autonomia, o rigor e o interesse do professor em sala de aula poderá, a partir de sua experiência, analisar e avançar a partir dos resultados no seu contexto.

Além de ponte para unir aluno e professor neste processo de ensino e aprendizagem, a (auto)biografia pode ser utilizada para fundamentar as questões problematizadoras de uma aula de ensino de Geografia, através dos temas que podem aparecer nas narrativas, utilizando das próprias escritas um material ou objeto, trazido e criado pelo próprio aluno para ser explorado em sala de aula.

No decorrer do desenvolvimento das leituras, percebeu-se que a prática da escrita (auto)biográfica é um terreno fértil para inúmeros objetivos e necessidades. Por exemplo,



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

é fértil para construir uma relação mais estreita entre aluno-professor, bem como para tornar mais efetivos os processos de ensino e aprendizagem e da disciplina de Geografia.

No contexto do ensino de Geografia, fundamentos da Teoria Histórico-Cultural contribuíram para o planejamento das escritas (auto)biográficas dos alunos na educação básica; possibilitou a identificação dos conhecimentos espontâneos que os alunos possuem e, conseqüentemente, seu pensamento sincrético através da atividade da narrativa. Também o entendimento desta atividade como intervenção intencional orientada pelo professor, num caminho em busca da transformação do pensamento sincrético em pensamento complexo. Estudo este que se iniciou no desenvolvimento deste trabalho e ao que se almeja dar sequência em práticas docentes futuras.

Segue-se, nesta seção, a apresentação de trechos das escritas e situações ocorridas na prática de ensino que norteia este trabalho, utilizando-se da narrativa em primeira pessoa da estagiária, acrescida das discussões desenvolvidas acerca dos resultados.

A prática aconteceu no horário da aula da disciplina de Geografia para uma turma de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Ao entrar em sala, nos cumprimentamos, esperei a sala ficar em silêncio e propus a atividade. Pedi para que aqueles que se sentissem motivados escrevessem um texto, do gênero carta, direcionado a mim, professora/estagiária, contendo informações sobre eles para que eu os conhecesse melhor. Orientei que escrevessem sobre quem eram, sobre suas vidas, de maneira que se apresentassem, falando do que gostavam, do que não gostavam, suas preferências, sobre a escola, seus sonhos, suas famílias ou como estavam se sentindo naquele dia.

A maioria dos alunos recebeu com estranheza estas orientações. Outros, mais receptivos, colocaram-se à disposição imediatamente. Os alunos pareciam não entender o motivo da prática, então expliquei que conhecê-los era muito importante para minha formação e para meu trabalho como professora deles. Saber um pouco sobre quem eram, suas vivências, seus gostos, aspectos de suas vidas que entendiam ser importantes para que alguém os conhecesse melhor.



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

Entende-se que tal reação dos alunos à proposta pode estar relacionada ao papel que a “redação” tem ganhado na escola, conforme o que João Wanderley Geraldi (2011, p. 51) apresenta:

o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano (...) “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria” (...) de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas”.

Diante disso, apresentei as explicações e justificativas para a realização da escrita. As expressões dos alunos diante das explicações foram diversas. Inicialmente, muitos ficaram curiosos, outros se preocuparam com quem leria as cartas, perguntando se eu mostraria ao professor de Geografia ou à diretora. Expliquei que a escrita não era obrigatória, que não estava vinculada a nenhuma nota de avaliação e reforcei os motivos e a importância daquela escrita. Sugeri alguns assuntos, como escrever sobre o que faziam em suas horas vagas, o que lhes alegrava, incomodava ou os deixavam indignados. Disse, ainda, que poderiam se expressar por meio de desenhos, poemas, um texto em forma de diário ou uma apresentação corporal. Aos poucos, até os alunos menos interessados se mostraram motivados e concordaram em escrever.

A reflexividade autobiográfica, que a criança realiza no ato de narrar, seja na brincadeira, seja no cotidiano escolar, vai ampliando seu repertório de visões de mundo, às vezes conflitantes, e por essa mesma razão vão se situando na coletividade e vão dando sentido ao que começam a entender por cooperação entre elas como forma de “viver juntos” (PASSEGGI et al., 2014, p. 99).

Sobre as dificuldades de convívio social e das trocas interpessoais, as cartas revelam essa problemática e a falta de compreensão da importância da coletividade nas suas “formas de viver juntos”, como citam os autores acima, e como forma da transformação da sociedade. A seguir, destacam-se trechos das cartas autobiográficas escritas pelos(as) alunos(as), que revelam suas relações com as problemáticas das relações interpessoais, da cooperação e as dificuldades e conflitos de se viver em sociedade:

“Oi! Meu nome é XXX. Sinceramente peso desculpas pelos alunos por causa 1 aluno que incentiva os outros vira uma bagunça”.



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

“(...) os meninos da sala ficam roubando os materiais das pessoas e isso é um prejuízo pro país ficar comprando”.

Percebe-se, diante do exposto, que os alunos já possuem uma ideia sobre o que é viver em sociedade e os conflitos que nela acontecem, sendo, *a priori*, a sala de aula uma referência de meio social, essa percepção é identificada nos trechos acima, que demonstram consciência de como uma atitude individual pode afetar o coletivo.

“Estamos vivendo na pior sociedade que já existiu. Ninguém pensa em ninguém, não está nem aí para o próximo, não pensa na felicidade de ninguém e muitas das vezes não dá o amor nem a si mesmo, como vai dar ao outro? Sociedade hipócrita, egoísta, racista, preconceituosa, podre”.

Já o trecho acima demonstra a visão de mundo de um dos alunos, que pode ser interpretada pelo leitor como uma visão pessimista. Ao leitor, pode ocorrer o questionamento: a partir de qual perspectiva é utilizada pelo aluno a expressão *sociedade*? Ele está falando da sala de aula, da escola ou da sociedade de modo geral? Quais as vivências e experiências ele viveu para enxergar a sociedade dessa maneira? O que o aluno está vivenciando para ter essa visão de mundo? Esses são questionamentos que podem nortear a conduta do professor em sala de aula e também servir como parâmetros para novas abordagens de conteúdos da disciplina de Geografia, como o que é sociedade, seus conflitos atuais, as diversas formas de vida de sociedades e culturas, além de temas transversais como racismo e preconceito, que podem ainda ser relacionados também com a diversidade cultural e a xenofobia nas aulas de Geografia.

Quando o aluno fala de si, através de uma narrativa ele pode “recriar as experiências passadas com os olhos do presente” (BRUNER, 1997; SOARES, 1990; BOSI, 1994 apud OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 120) e quando ele vive essa experiência, de refletir sobre si e sua vida, narrando sua trajetória, ele está tendo a oportunidade de pensar sobre si e exteriorizar seus pensamentos através da narrativa e da escrita, “esse fato ilustra a natureza construtiva do ato de narrar uma trajetória de vida” (OLIVEIRA, REGO, AQUINO, 2006, p. 120).

“Oi tudo bom Eduarda, eu *vou te contar a minha história*, meu nome é XXXXX tenho apenas 11 e moro, vivo com os meus avós, você deve estar perguntando porque eu moro com meus avós. Porque quando eu era bem pequena, anos



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

minha mãe faleceu e eu morava no 2.000 o bairro. E eu morava com meu: pai, mãe e 2 irmão, o meu pai sabia que não iria dar conta de 3 crianças mudou pra casa da minha vó e do meu vô, mais, quem foi para a casa dos meus avos foi só: eu, 1 irmão e meu pai, o meu irmão foi morar em Londrina. Eu fiquei muito triste mais o que, o tempo passou e meu pai começou a namorar com a minha madrasta: xxx, eu gosto dela mais o meu irmão mais velho não gosta muito, Bom eu gosto de coisa de criança e um pouco de adolescente exemplo: nadar, dançar, ler, cantar, brincar, rir, desenhar, ajudar e escolher roupa e sapato sou pefeksonista.
Bom, isso foi um pouquinho da minha historia”.

Essa escrita representa o que diz os autores supracitados, sobre “recriar experiências do passado com os olhos do presente”, relatando sobre como o próprio aluno diz ser a sua história, revelando para ele e para quem lê, o que naquele momento define para o próprio aluno como primordial na sua história de vida.

Em sala de aula, vivenciamos/experimentamos a convivência com uma diversidade de sujeitos, crianças e adolescentes com idades semelhantes, porém com trajetórias únicas. É importante identificá-las, pois dentro de sala, essas histórias e vivências tornam-se um conjunto de pensamentos e ações, portanto, de visões de mundo que fazem parte do desenvolvimento intelectual de cada sujeito. Identificar as trajetórias pode unir os alunos em torno de desafios comuns ou empatia, por meio do enriquecimento das trocas e aprendizagens entre si, pois há, conforme apresentado por Halbwachs (1990, p. 53), “a memória autobiográfica e a memória coletiva”.

Sendo as memórias e vivências refletidas no espaço da sala de aula, compreende-se a importância das escritas narrativas e sua análise, reiterando o que dizem Oliveira, Rego e Aquino (2006, p. 120) “entendemos que as análises de narrativas autobiográficas são potencialmente férteis para uma compreensão geral das várias fontes de constituição dos sujeitos ao longo de suas vidas” e como elas se refletem na sociedade.

A maneira como cada aluno vivencia sua realidade, orienta seu comportamento e suas ações em sala de aula, revelam a importância de identificar as condições sociais dos alunos, antes de julgar e rotulá-lo como aluno-difícil ou aluno-problema. Dar a cada aluno a oportunidade de contar sua história e, a partir dela, buscar alternativas, para que ele não se sinta desmotivado ou alheio à escola e sua formação.

Alguns alunos apontaram, em suas narrativas, aspectos da escola, das disciplinas e também sobre professores, por isso a importância de “investigar as oportunidades e a



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

qualidade de interlocução que valorizem as narrativas de crianças no cotidiano das escolas brasileiras” (PASSEGGI et al., 2014, p. 88), considerando dessa maneira:

A reflexividade autobiográfica como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas, defende a importância de ouvir as crianças para melhor compreender os sentidos que atribuem ao que vivenciam na escola. (PASSEGGI et al., 2016, p. 114).

Dessa forma, destacamos alguns trechos que demonstram essas reflexões sobre si e sobre o que eles e elas vivem, com atribuições de sentidos à escola, às suas vidas e realidades nas escritas:

“Olha eu não sei o que eu escrevo mas eu acho que vou falar da escola. A escola é legalzinha tem seus pros e contras as vezes o que vou falar para você seja mentira só que o problema não é meu. Os pros é que a escola tem os amigos os professores e na minha opinião algumas matérias que são legais e isso dá vontade de ir à escola para aprender. Mas tem os contras como aquele aluno chato que fica te atazanando e irritando mas tirando isso é legal a escola. E isso que vou escrever mesmo né. Tem tantas coisas que eu podia ter escrito mas eu escolhi isso e praticamente terminei. A e o Palmeiras não tem mundial.”

“Odeio o mundo todo mundo todo mundo. Tô doido (...). Nem minha mãe gosta de mim”.

“Eu não gosto do professor de ciências e a matéria que eu tenho mais dificuldade”.

“Eu não gosto muito de estudar mais eu venho porque quando tô triste meus amigos me animam”.

“Você pode ser uma boa professora o professor é legal tem a hora de brincar e a hora que ele fala sério”.

“Eu gosto de artes e um pouco de geografia e matemática não gosto de ciências”.

“Meu nome é XX eu gosto de estudar mais ou menos (...) e quero que você seja uma professora profissional”.

“Desculpe não consigo falar muito porque estou triste por causa da aula anterior que achei injusto etc que por causa disso vai afetar o meu ano todo”.

“O professor que eu odeio é o XXX e a aula que tenho dificuldade é matemática”.

A sequência de trechos destacados das narrativas demonstra afetos e desafetos, apreciações ou contrariedades em relação à escola, a determinados professores e disciplinas. Percebe-se também que para esses alunos as inter-relações que acontecem



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

no espaço escolar impactam muito o desenvolvimento das suas personalidades, de maneira que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem de conteúdos disciplinares, mas principalmente um lugar de formação e de desenvolvimento de suas identidades, de (des)encontros com os professores, os amigos, portanto, um espaço de contradições e também de interação e refúgio.

Além de ser uma tentativa de despertar o interesse dos alunos, a escrita autobiográfica se revelou uma prática que trouxe um diagnóstico sobre a escrita deles. Ficou evidente a dificuldade que possuem com a linguagem escrita a partir da presença excessiva de erros de gramática da língua portuguesa, como de ortografia, acentuação e pontuação. A seguir, outros excertos transcritos originalmente das narrativas dos alunos que demonstram essa realidade:

“(...) Nasci em Rio de Janeiro, *mais voltei, mais* quando eu *crece vol* morar em londres. O filme que eu mais gosto e “fala serio mãe”. (...)

“Oi! Meu nome é xxxxx. Sinceramente *peso* desculpas pelos os alunos *porcausa* 1 aluno que incentiva os outros vira uma bagunça. Desculpe não consigo falar muito porque estou triste *porcausa* da aula anterior que achei injusto etc que por causa disso vai afetar o meu ano todo”.

“Eu não *to* muito feliz, cada dia que passa *o problemas aumentão*, e eu *so* fico mais triste.

“Tudo sobre mim: *pelomenos* um pouco. Oi tudo bom Eduarda, eu vou te contar a *minhas historia*, meu nome é xxxx, tenho apenas 11 e moro, vivo com os meus *avos*, você deve *ta* perguntando porque eu moro com meus *avos*. Porque quando eu era bem *piquena*, 4 anos minha mãe faleceu e eu morava no 2000 o bairro” (...)

“*Ola* meu nome e xxxx tenho 11 anos *fasso aniversário xx/xx* naci aqui em Uberaba MG” (...) Eu não gosto muito de estudar *mais* eu venho porque quando *to* triste meus amigos(as) me *anima* (...) Então eu não sei fazer texto *mais to* tentando, bom não vou contar muito, contei o *basico* (...)

“(...)Vou fazer 12 em outubro *dece* ano eu naci em Uberaba assim eu tenho orgulho de nacer aqui e eu tenho só iso para valar”

Ainda que o estágio tenha evidenciado as dificuldades de escrita dos alunos, entendemos que eles estão em formação e contam com atividades escolares como esta para seu desenvolvimento.

Nas cartas, parte significativa das suas escritas foi realizada de acordo com a linguagem oral, ou seja, muitos alunos escreveram da forma como falavam. Ao mesmo



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

tempo em que percebemos que a escrita esteja entre as aprendizagens essenciais, entendemos que isso se dá de forma mais potente quando realizado a partir de oportunidades de experiência autêntica da escrita, do que com cópias de textos ou exercícios de gramática, pois as cartas demonstraram que os alunos podem não dominar os códigos da língua escrita, mas produzem sentido com o pouco que podem apresentar. Sendo o que compreendemos, sobretudo a partir do que João Wanderley Geraldi (2011, p. 51) aponta sobre a prática de produção de textos na escola:

é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Essa problemática impacta nas formas como eles se relacionam com as atividades escolares, pude identificar que eles não gostavam de realizar atividades com a escrita, foi então que conclui durante a atividade das narrativas que esse contragosto estava relacionado com o fato da dificuldade em escrever, pois alguns alunos disseram:

“Professora eu não sei escrever texto.”

“Ah fessora, passa qualquer coisa pra gente copiar.”

“Professora, eu vou tentar, mas eu não sei escrever direito não.”

A partir do exposto, percebe-se que o aluno tem consciência da sua dificuldade com a linguagem escrita, e que diante dessa dificuldade ele prefere continuar apenas copiando os textos e fazendo transcrições, pois dessa forma não há a necessidade de dominar a linguagem escrita. Essa realidade é um obstáculo para a aprendizagem dos demais conteúdos e conhecimentos escolares e não escolares. Diante dessa realidade, perceberam-se os desafios, mas, sobretudo, o importante papel que a escola pode desempenhar em suas vidas. Como esses alunos se desenvolvem e, principalmente, como ensinar conteúdos de Geografia para eles, de maneira que compreendam melhor e transformem suas relações com a sociedade e com o mundo onde vivem? Como eles aprenderão Geografia se mal sabem ler e escrever?



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

Mais do que a simples organização de raciocínios geográficos, aqui entendidos como a apropriação da capacidade de ler e sistematizar graficamente o mundo, desvendando sua geograficidade, ensinar Geografia na Educação Básica faz parte, na medida em que possui uma linguagem específica, do esforço de disponibilizar aos alunos ferramentas que o ajude a desenvolver-se cognitivamente (SILVA, 2014, p. 224).

Foi a partir das narrativas que as formas de ensino naquela turma mudaram. Passei a acompanhar de perto alguns alunos, sentando ao lado deles, auxiliando na leitura e na escrita nos momentos da realização das atividades de Geografia. Dessa forma, disponibilizando ferramentas, tempo e dedicação para que os alunos pudessem se desenvolver cognitivamente, a partir da prática da leitura e da escrita acompanhada e orientada.

O diagnóstico apresentado por essa prática, ainda no estágio docente, foi importante para que, enquanto professora em formação, se aproximasse da realidade dos alunos e da Educação Básica, auxiliando no preparo para os trabalhos futuros e possibilidades para atuar de forma a transformá-la, consciente da potência dos trabalhos interdisciplinares.

Para as aulas seguintes, com os objetivos específicos da disciplina de Geografia, fez-se relevante as narrativas que revelaram aspectos das realidades sociais e espaciais de diversos alunos e que puderam ser utilizadas nas aulas sobre conhecimentos relacionados à poluição, rochas e ecossistemas. A retomada das narrativas ao longo dessas aulas auxiliou os alunos a fazerem conexões entre os conhecimentos e conceitos geográficos e elementos dos lugares citados nas narrativas (como bairros e cidades onde moram ou já moraram), além de situações geográficas já vivenciadas por eles (como cidades com ruas limpas, cidades pequenas com poucos serviços e migração), sendo nítido o aumento da atenção e interesse dos alunos aos conteúdos ensinados quando mencionadas as informações das cartas por eles escritas. Como exemplo, apresentamos a seguir trechos das cartas que serviram de fonte de informações para a elaboração e realização das aulas:

“eu morei no ubeladia, no bairro goinama, minha matéria e geografia por que ela e importante”

“meu nome e xxx nasci em Rio de Janeiro, mais voltei”



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

“(...) gostaria de ir morar com meu irmão xxx ele mora em uma linda cidade que se chama Rifaina lá as ruas são mais limpas que as daqui la tem uma prainha (...)”

“(...) moro com a minha mãe, me irmão, vó, madrinha e minhas primas, não gosto do meu pai.”

“(...) Eu moro no Jardim Anate II (...) Eu estudava na escola Supan e agora vim estudar aqui (...)”

“(...) Eu já morei em 7 cidades: Governador Valadares, Vitoria, Zona da Mata, Goiania, Nanuque, Ipatinga e Uberaba. A cidade que eu mais amei morar foi Goiania, depois Ipatinga e enfim Uberaba. Odiei morar em Nanuque porque lá não tinha nem shopping, nem cinema, nunca vi nem uma sorveteria. Lá a cidade era tão pequena que em 3h você dava a volta na cidade (...)”

Nas narrativas também ficaram evidentes características pessoais, situações psicológicas e socioculturais que eles e elas vivenciam, as quais pareciam sobressair ante as demandas de aprendizagem daqueles alunos.

“Oie me chamo XXXX eu tenho 12 anos e tenho depressão. Desde que eu nasci meu pai me deixou e depois de 11 anos que eu fui procurar ele (...)”

“Eu as vezes me sinto muito sozinha eu só tenho uma amiga, as vezes acho que eu não sou uma boa influencia pra ninguém mais já estou acostumada Não tenho o que falar”.

“As vezes, choro por nada, me pergunto porque estou chorando mais não falo para não preocupar ninguém.

Mas a vida e assim, agente tem altos e baixos e temos que estar disposta pra tudo. Jogo a felicidade dos outros acima da minha. Mas estou tentando mudar e sei que vou conseguir, porque coloquei Deus acima de tudo”.

“Emtão professora eu ando muito triste porque muita gente me coloca pra baixo é isso vai acabar me leva em depressão. Eu todos os dias choro escondido quando chego hoje eu surtei mais acalmei e falei com a minha mãe eu tentei não liga pra que as pessoas ala mais começou a pior almentou mais gente e as palavras fico pior. Eu sou muito sencivel Emtão praticamente por tudo eu to mal não tudo Eu acho que to entrando em depressão porque eu sinto nada dentro de mim sinto sozinha, vazio Sei la mais eu desabafei com minha mãe ela vai me ajuda”.

“Começando eu fui diagnosticada com depressão e quando eu descobri meu mundo desabou imediatamente. Todia e choro, grito e quando e tenho que ir a escola eu finjo esta feliz, mesmo não estando. Sonho que eu tenho e morrer todos os dias eu penso nisso mas dai eu penso no meu melhor amigo XXX a pessoa que eu mais amo na minha vida ele é a única pessoa que me entende nessa vida intera mas voltando o assunto teve um dia que as meninas do sexto ano falarão pra mim. – Nossa a menina que mais sorri ta triste ? Na mesma hora eu lembrei de uma citação que diz que a pessoa que mais sorri é a que mais sabe desfarça naquela hora eu me intenfiquei completamente”



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

As narrativas dos alunos revelaram alto número de alunos que mencionam tristezas, angústias, depressões, excesso de ansiedade e frustrações em suas escritas. Em conversa com a coordenação pedagógica da escola, foi dito que esses eram relatos comuns entre os alunos e que há uma demanda urgente de profissional da saúde psicológica nas escolas, que possibilite atendimento permanente aos alunos, necessidade que sequer vislumbra-se ser atendida na maioria das redes públicas de ensino.

A leitura desses relatos dos alunos foi chocante, pois se tratavam das primeiras experiências docentes e exigiam competências profissionais para além das que compunham minha formação.

Outros temas que as narrativas também trouxeram e que foram posteriormente abordados como eixos transversais durante as aulas seguintes, de forma direta ou indireta, foram: violência, roubo, injustiça, depressão, tristeza, sonhos, sexualidade, *bullying*, amizades e respeito.

“ Quero ser policial e meu sonho é cuidar de todos os que cuidaram de mim, que me apoiaram e aqueles que foram meus amigos”.

“Achei você uma ótima professora, gostei do que você falou para a classe muito obrigada por isso”.

“Bom o meu segredo é eu sou Bi, tenho 12 anos” .

“Eu não gosto quando falam que eu sou gordo”.

“Eu quero estudar muito e ser médica e dar orgulho pro meus pais”.

Questões relacionadas àquilo que curricularmente convencionou-se chamar de temas transversais em educação fazem parte da realidade dos alunos que emerge de forma pujante na escola e deveriam ser cotidianamente abordados em sala de aula com o intuito de auxiliá-los em uma formação integral, para além dos conhecimentos específicos escolares.

A ação reflexiva do professor é constituinte do seu posicionamento diante do interesse de que o aluno se desenvolva com criticidade, autonomia, conhecimento e que preze “conceber situações de aprendizagem para que seus alunos possam vivenciar uma educação voltada para uma cultura da paz” (ALLESSANDRINI, 2002, p. 173). Ainda



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

segundo a autora, é o olhar reflexivo do professor que encontrará maneiras para tratar a transversalidade dos conteúdos curriculares com naturalidade e competência.

A experiência de estágio registrada neste texto firmou a hipótese de que a presença do professor na sala de aula não deve exercer apenas a autoridade, mas também a criação diária de afetividade e dialogicidade com os alunos e buscar conhecer suas realidades e vivências, o que impactar num processo de ensino e aprendizagem mais efetivo. Por este motivo, buscou-se a realização das práticas apresentadas neste trabalho, considerando pressupostos da teoria de Vygotsky sobre não separar o intelecto do afeto, tal como explicitado por Rego:

Cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente (REGO, 1995, p. 122).

Partindo deste pressuposto, a mediação do professor e a qualidade com a qual ele realiza esta mediação entre seus alunos, as interações sociais no interior da sala de aula, ganham complexo e fundamental destaque. A atenção à escrita dos alunos revelou-se central para o desenvolvimento das aulas sobre conhecimentos específicos da disciplina de Geografia; sendo que a narrativa autobiográfica emergiu como uma escrita que permite a expressão dos sujeitos e originalidade maior que as escritas que visam conferências de aprendizagem de conteúdos disciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência de estágio vivenciada, considerou-se que a prática da narrativa autobiográfica produzida pelos alunos impactou positivamente as aulas e o relacionamento entre aluno e professor em sala de aula. Não somente pela prática de escrita em si, mas pela atenção dedicada à sua leitura pelo professor e a consideração de seus conteúdos em diálogos com os alunos nas aulas seguintes, auxiliando nas conexões com os conteúdos disciplinares.

Práticas como esta são importantes para a formação docente, uma vez que o professor aprende a ser leitor da realidade de seus alunos. Também para os alunos da



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

educação básica, que passam a ver o professor como sujeito que se dispõem a conhecê-los, compreendendo, nesse sentido, a reflexão de Denice Barbara Catani (2006. p. 86):

Não se acredita que apenas uma educação pela ciência ou para a ciência instaure possibilidades de auto-engendramento, mas acredita-se que esta deve fazer-se do melhor modo possível para não sonegar formas de compreensão da realidade na qual se vive. Que a escrita de si enquanto exercício sistemático que gera novas ordenações autobiográficas consista em oportunidade privilegiada para permitir que os sujeitos redimensionem suas narrativas, sem dúvida é o que está em questão e é também o que em nosso entender representa uma esperança para a educação de professores.

Todavia, o presente trabalho não é uma prática com resultados tabulados, nem uma verdade absoluta, como algo que deve ser concebido como dogmático, de caráter prescritivo. Buscou-se, dentro das possibilidades, realizar uma atividade adequada ao contexto e à realidade dos alunos e aos objetivos do ensino de Geografia para a turma.

Assim, este texto objetiva compartilhar aspectos de uma prática que se revelou como muito fértil para o desenvolvimento pedagógico na educação básica, considerando, especialmente, a importância do aluno se reconhecer nesse processo.

Problematizar as práticas com os professores, incorporando as tramas de vida dos alunos, exige não só o rigor teórico, de que não abrimos mão, mas também a clareza de que viver a sala de aula exige paixão e comprometimento político (SILVA, 2014, p. 226).

As práticas das narrativas (auto)biográficas estão expandindo-se nas atividades escolares e nas universidades brasileiras e queremos entendê-las não como um ponto de chegada, mas sim como ponto de partida para novos rumos e caminhos a serem desbravados pelos profissionais da educação, atentos e interessados pela formação dos alunos e pelo exercício profissional com paixão e comprometimento político.



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

Referências:

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 1998.

CALDEIRA, Jeane dos Santos. Relação professor-aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. In: Anais CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11. Curitiba: PUC/EDUCERE, 2013. p. 23634- 23644.

CATANI, Denice Barbara. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Elizer Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 77-86.

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

GERALDI, João Wanderley Geraldi. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley Geraldi, et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. e-ISBN 9788508149278. São Paulo: Ática, 2011.

JOSSO, Marie-Chistine. História de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisas, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisas (auto)biográfico**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, 2020.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. São Paulo: Brasiliense, 1950.

MOMBERGER-DELORY, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1. p. 333-346. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Acesso em: 19 abr. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa C.; AQUINO, Júlio Groppa. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2(50), p. 119-138. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643631>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PASSEGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria; SOUZA, Elizeu C.; VICENTINI, Paula. Entre a vida e a formação docente: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 01, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

PASSEGI, Maria; FURLANETTO, Ecleide; DE CONTI, Luciane; CHAVES, Iduina; GOMES, Marineide; GABRIEL, Gilvete; ROCHA, Simone. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 85-104, jan./abr, 2014.



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica; MACEDO, Lino; MACHADO, Nilson; ALLESSANDRINI, Cristina. **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTUGAL, Jussara F.; CHAIGAR, Vânia A. M. (org.). **Educação Geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes.** Salvador-BA: EDUFBA, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva Histórico-Cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na Pesquisa Qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 29, p. 89-103, 2015.

SANTOS-GOMES, Sandoval Nonato. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, 2010. p. 445-457. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200002> Acesso em: 15 abr, 2022.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores.** São Paulo: Unesp, 2014. p. 4094-4106. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141766>.

SILVA, Jorge L. B da. Quais saberes constituem um bom professor de Geografia? In: TONINI, Ivaine M. et.al. (org). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre/RS: Mediação. p. 215-226, 2014.

SILVA, Vanessa C. Oliveira. **Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar.** Dissertação Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN: UFRN. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.; HETKOWSKI, T. (org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.



PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R.

Como citar este artigo (ABNT)

PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R. **Escrita autobiográfica na prática de ensino de uma professora em formação: um dispositivo para o ensino e aprendizagem de geografia.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 9, n. 2, p. XXX-XXX, 2022. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

PEREIRA, E. S.; GONÇALVES, A. R. (2022). **Escrita autobiográfica na prática de ensino de uma professora em formação: um dispositivo para o ensino e aprendizagem de geografia.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.