



Jónata Ferreira de Moura  
Adair Mendes Nacarato  
(Orgs.)

# PESQUISAS (COM) NARRATIVAS E COM NARRADORES

modos de produção e análise



Pedro & João  
editores

**Pesquisas (com) narrativas e com narradores:  
modos de produção e análise**



**Jónata Ferreira de Moura  
Adair Mendes Nacarato  
(Organizadores)**

**Pesquisas (com) narrativas e com narradores:  
modos de produção e análise**



**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Jónata Ferreira de Moura; Adair Mendes Nacarato [Orgs.]**

**Pesquisas (com) narrativas e com narradores: modos de produção e análise.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 475p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1979-0 [Impresso]**

**978-65-265-1980-6 [Digital]**

1. Narrativas. 2. Pesquisa biográfico-narrativa. 3. Método biográfico. 4. Hifopem. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Andréa de Freitas Ianni e Leda Maria de Souza Freitas Farah

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## Sumário

<b>Prefácio</b>	9
Carmen Lúcia Brancaglioni Passos	
<b>O movimento de um grupo colaborativo de pesquisa ao produzir conhecimento</b>	13
Jónata Ferreira de Moura Adair Mendes Nacarato	
<b>Dos textos de campo aos textos de pesquisa: a análise na perspectiva da escrita de narrativas pedagógicas</b>	33
Iris Aparecida Custódio	
<b>A textualização das histórias narradas (auto)biografadas na pesquisa narrativa: o fazer metodológico</b>	71
Gisele Adriana Bassi	
<b>Biogramas e incidentes críticos: dispositivos metodológicos e analíticos em pesquisas biográfico-narrativas</b>	91
Natália Raquel Brisolla Oliveira	
<b>Narrativas de trajetórias estudantis construídas por mônadas</b>	111
Higor Luiz Miguel Adair Mendes Nacarato	
<b>Producción, organización e interpretación de datos narrativos usando mónadas: un abordaje teórico y práctico desde el estudio de la experiencia de una profesora de matemáticas</b>	129
Edna Paola Fresneda-Patiño Jussara de Loiola Araújo Gabriel Mancera-Ortiz	

<b>Passagens (galerias da alma), abreviatura monadológica: construções de narrativas, entrecruzadas por afeto em tempos de pandemia</b>	<b>155</b>
Sirley Aparecida de Souza	
<b>Análise de entrevista narrativa pela perspectiva de Fritz Schütze</b>	<b>183</b>
Jónata Ferreira de Moura	
<b>Análise de entrevista narrativa por meio de indícios narrativos</b>	<b>203</b>
Nilvana Moreti Ferreira Rosa	
<b>Análise compreensiva e interpretativa de entrevistas com professores que atuam em cursos técnicos</b>	<b>223</b>
Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena	
<b>As contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva para análise de narrativas de vida</b>	<b>249</b>
Milena Moretto	
<b>Um olhar enunciativo-discursivo para as pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas</b>	<b>271</b>
Fabiana Aparecida dos Reis	
<b>Teoria histórico-cultural e a abordagem narrativa: um olhar para os processos formativos de discentes a partir da vivência</b>	<b>289</b>
Flávia Shirakashi Seimandi Fernanda de Jesus Santos Brito Renata Helena Pin Pucci	
<b>Análise de textos narrativos de estudantes do ensino médio: potencialidades do paradigma indiciário</b>	<b>311</b>
Thales Kodi Namba Adair Mendes Nacarato	

<b>Una estrategia de análisis de narrativas autobiográficas de docentes de matemáticas en formación continuada</b> Diana Escobar-Franco	327
<b>Narrativa pedagógica e metanarrativa na pesquisa da própria prática</b> Selma Nascimento Vilas Boas	353
<b>“Aqui estou. Assim sou. Agora, escreva-me”:</b> Uma análise narrativa sobre memoriais de formação de professores que ensinam matemática Marcos Antonio Gonçalves Júnior	371
<b>Memórias, identidades e experiências a partir dos guardados: a narrativa de campo</b> Cidinéia da Costa Luvison	409
<b>A pesquisa (com) narrativa: modos de produção, organização e análise de fontes (auto)biográficas</b> Adair Mendes Nacarato Jónata Ferreira de Moura	437
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	463
<b>Índice remissivo</b>	473



## Prefácio

A pesquisa em Educação abrange várias subáreas e distintas abordagens. O ato de escrever narrativas ou narrar episódios de aulas tem sido um diferencial nas pesquisas e nos estudos das autoras e dos autores reunidos nos capítulos deste livro. Narrativas e histórias de vida – pessoal e/ou profissional – são diferenciadas e discutidas com argumentações teóricas e metodológicas ao longo do livro.

A leitura dos capítulos “Dos textos de campo aos textos de pesquisa: a análise na perspectiva da escrita de narrativas pedagógicas”, de Iris Aparecida Custódio, e “A textualização das histórias narradas (auto)biografadas na pesquisa narrativa: o fazer metodológico”, de Gisele Adriana Bassi, será uma oportunidade de acompanhar e compreender que a narrativa, como método de investigação, perpassa as interações sociais que permearam os estudos desenvolvidos pelos participantes do grupo da Universidade São Francisco, o Hifopem.

Os “Biogramas e incidentes críticos: dispositivos metodológicos e analíticos em pesquisas biográfico-narrativas” são discutidos no capítulo de autoria de Natália Raquel Brisolla Oliveira, que explicita como o relato de vida profissional é mediado pela trajetória de vida pessoal entrelaçada com os acontecimentos profissionais.

A leitura provoca reflexões sobre como o processo de análise narrativa da pesquisa biográfica pode se estruturar cronologicamente, ao considerar os acontecimentos vividos pelos participantes do estudo e, de certo modo, ser construída conjuntamente pelo narrador participante do estudo e pela pesquisadora, como sugerem os pesquisadores Bolívar, Domingo e Fernández (2001). A potencialidade das narrativas para investigar o conhecimento profissional de professores implica em que olhemos para o todo de uma narrativa, à procura de diferentes

dimensões da formação do professor/narrador – como suas crenças anteriores à prática –, e as confrontemos com a realidade e as experiências vivenciadas na prática profissional.

A construção de “mônadas”, como Walter Benjamin escreve, ajuda a compreender aquilo que, nas narrativas, é indivisível e conforma o real em sua totalidade. Estes relatos abordam esse conceito: o Capítulo 4, intitulado “Narrativas de trajetórias estudantis construídas por mônadas”, de autoria de Higor Luiz Miguel e Adair Mendes Nacarato; o Capítulo 5, de Edna Paola Fresneda-Patiño, Jussara de Loiola Araújo e Gabriel Mancera-Ortiz, com a “Producción, organización e interpretación de datos narrativos usando mónadas: un abordaje teórico y práctico desde el estudio de la experiencia de una profesora de matemáticas”; e o Capítulo 6, em que Sirley Aparecida de Souza apresenta as “Passagens (galerias da alma), abreviatura monadológica: construções de narrativas, entrecruzadas por afeto em tempos de pandemia”.

As histórias de professores possibilitam-nos ouvir suas vozes e começar a entender a sua cultura a partir do seu ponto de vista. O fato de os professores contarem suas histórias leva a reflexões e a trocas de experiências muito importantes para sua constituição e para seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, os três capítulos seguintes relatam aspectos relevantes a serem considerados no momento da análise de entrevistas narrativas de professores. No Capítulo 7, Jónata Ferreira de Moura contribui com os aportes teóricos no artigo “Análise de entrevista narrativa pela perspectiva de Fritz Schütze”, enquanto Nilvana Moreti Ferreira Rosa escreve no Capítulo 8 sobre a “Análise de entrevista narrativa por meio de indícios narrativos” e, na sequência, Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena apresenta a “Análise compreensiva e interpretativa de entrevistas com professores que atuam em cursos técnicos”.

Os Capítulos 10 e 11 focalizam estudos narrativos na perspectiva enunciativo-discursiva. Milena Moretto apresenta o texto “As contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva” e Fabiana Aparecida dos Reis discute “Um olhar enunciativo-discursivo para as pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas”.

O Capítulo 12, de autoria de Flávia Shirakashi Seimandi, Fernanda de Jesus Santos Brito e Renata Helena Pin Pucci, discorre sobre a “Teoria histórico-cultural e a abordagem narrativa: um olhar para os processos formativos de discentes a partir da vivência”, aproximando os estudos teóricos da prática de formação de professores.

A construção narrativa continua no capítulo seguinte, intitulado “Análise de textos narrativos de estudantes do Ensino Médio: potencialidades do paradigma indiciário”, trazendo o estudo desenvolvido por Thales Kodi Namba e Adair Mendes Nacarato, considerando a dimensão social do ensino e a cultura escolar.

O texto de Diana Escobar-Franco tem o foco na formação de professores em “Una estrategia de análisis de narrativas autobiográficas de docentes de matemáticas en formación continuada” e, na sequência, Selma Nascimento Vilas Boas nos oferece a “Narrativa pedagógica e metanarrativa na pesquisa da própria prática” que, enraizada no espaço e tempo em que a atuação se dá, assenta-se sobre os seus saberes e sobre seu saber-fazer construído no exercício da docência.

O investimento do grupo nas narrativas e o aporte das inspirações teóricas advindas da obra de Walter Benjamin possibilitam ressignificar a própria experiência no seu fazer do cotidiano, como nos revelam o texto “Aqui estou. assim sou. agora, escreva-me”: uma análise narrativa sobre memoriais de formação de professores que ensinam matemática”, de Marcos Antonio Gonçalves Júnior, e o relato de Cidinéia da Costa Luvison, compondo o fechamento do livro com “Memórias, identidades e experiências a partir dos guardados: a narrativa de campo”.

A criteriosa organização deste livro – um de seus grandes méritos – deixa ver a colaboração autêntica de um grupo que não apenas ouve as professoras e os professores, pois transforma suas narrativas em textos teóricos inspiradores para a formação inicial e continuada. Sua leitura certamente tocará o leitor ou a leitora a se identificar, em algum momento, entre o “eu” e o “outro”, com o olhar para a própria trajetória, revivendo os acontecimentos que

deixaram marcas de experiências vividas e poderão ganhar novos significados e prospectar outros sentimentos e sonhos que não ficarão adormecidos.

Boa leitura!

Cármem Lucia Brancaglioni Passos  
Universidade Federal de São Carlos

## O movimento de um grupo colaborativo de pesquisa ao produzir conhecimento

Jónata Ferreira de Moura<sup>1</sup>

Adair Mendes Nacarato<sup>2</sup>

Neste capítulo de abertura de mais um livro do grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), apresentamo-nos e contextualizamos o grupo, descrevemos como foi o processo de produção da obra e finalizamos com a apresentação dos capítulos.

### Quem somos nós

O Hifopem nasceu em 2010 e é vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco e certificado junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desde o seu início é liderado pela Prof.<sup>a</sup> Adair Mendes Nacarato, da Universidade São Francisco (USF); em 2021, passou a contar com a vice-liderança do Prof. Jónata Ferreira de Moura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), egresso de mestrado e doutorado do Programa e, desde 2013, participante do grupo.

Inicialmente, o grupo era vinculado à linha de pesquisa *Matemática, cultura e práticas educativas*, daí o seu nome. No entanto, com as reestruturações do Programa de Pós-Graduação, essa linha de pesquisa foi extinta, mas o grupo manteve seu nome. Atualmente ele está vinculado à linha de pesquisa *Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas* e passou a agregar

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. E-mail: jf.moura@ufma.br

<sup>2</sup> Universidade São Francisco. E-mail: adair.nacarato@usf.edu.br

pesquisadores de diferentes temáticas de investigação, mas todas elas com foco nas narrativas e/ou no método (auto)biográfico.

O grupo é constituído, além dos líderes, por duas professoras da linha de pesquisa do Programa; estudantes de mestrado e doutorado (USF, UFMA e UFG); egressos do Programa da USF; egressos de estágio pós-doutoral, além de pesquisadores que solicitam permissão para participação. Atualmente, o grupo é composto por participantes da região de Itatiba/SP, onde fica o câmpus da USF, de cidades circunvizinhas (Morungaba, Bragança Paulista, Jundiaí, Campinas) e de outras cidades (Iguape/SP, Lavras/MG, Campina Grande/PB, Imperatriz/MA, Goiânia/GO, São José dos Campos/SP, Extrema/MG). Duas pesquisadoras colombianas (Bogotá e Medellín) também integram o grupo.

As reuniões do grupo são quinzenais, ao final da tarde de quinta-feira, de modo híbrido e com duas horas de duração. Semestralmente o grupo elege a temática para estudos. Assim, a presente obra é fruto de nossas discussões ao longo de um ano.

Já foram publicadas duas coletâneas pelo grupo. A primeira delas, *Pesquisas (com)narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes* (Nacarato, 2018), publicada pela Livraria da Física. Nessa primeira obra, que contou com o prefácio da Profa. Maria da Conceição Passeggi, cada participante do Hifopem escreveu recortes de sua pesquisa de mestrado e doutorado. A segunda coletânea, *Como nos tornamos pesquisadores narrativos* (Nacarato; Moura, 2022), foi publicada em livro físico e eletrônico pela Editora Pimenta Cultural. Como o próprio nome sugere, cada autor escreveu seu memorial de formação no entrecruzamento de vozes com as vivências no Hifopem. A coletânea contou com o prefácio do Prof. Guilherme Val Toledo do Prado.

Chegamos à terceira coletânea do grupo. Como as anteriores, esta é resultado de um trabalho colaborativo no grupo, processo que será descrito na próxima seção.

## O resultado de um trabalho colaborativo: a terceira coletânea do Hifopem

Iniciamos o ano de 2023 com a leitura do livro de Franco Ferrarotti, *História e Histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais* (Ferrarotti, 2014). Paralelamente, o grupo adotou a estratégia de produzir o registro do encontro, em forma de crônica, narrativa ou apenas relato; cada autor impõe ao texto seu estilo de escrita. Esse registro é lido na abertura do encontro seguinte e sempre gera novas discussões, reforçando conceitos já discutidos e entrecruzamento com outras leituras e pesquisas. Os textos, disponíveis para todos os participantes, são registrados em um *drive*.

Ao longo da leitura, íamos nos empolgando com as ideias de Franco Ferrarotti, mas, ao mesmo tempo, nos indagávamos: quais os caminhos de que dispomos para a análise de fontes (auto)biográficas? Quais os caminhos teórico-metodológicos para as pesquisas (com)narrativas? Assim, os participantes foram amadurecendo a ideia de que era o momento de uma nova produção do grupo, tendo como foco modos de produzir, organizar e analisar dados narrativos. Ao final daquele semestre, decidimos que o segundo semestre seria destinado à leitura e à discussão de abordagens analíticas de pesquisas (com)narrativas. Para isso, montamos um banco de textos no *drive* e organizamos um cronograma de leitura para o semestre; assim, avançamos até o primeiro semestre de 2024.

Como modos de organização do material empírico (entrevistas narrativas, entrevistas dialógicas, entrevistas conversas, narrativas escritas, memoriais de formação, cartas, diários reflexivos) foram eleitas e discutidas as seguintes abordagens: a textualização de dados narrativos produzidos por entrevistas (Garnica, 2019); a organização de biogramas (Bolívar, 2002a; Sá; Almeida, 2004; Segovia; Martos; Martos Titos, 2017); a

elaboração de mônadas<sup>3</sup> (Benjamin, 1994; França, 2023; Rosa, 2008, 2011); a produção dos textos de campo (Clandinin; Connelly, 2011); e a organização de entrevistas narrativas em proposição indexadas e não indexadas (Schütze, 2011).

Entendemos que os modos de organização dos dados são inseparáveis das perspectivas analíticas; assim, muitos textos lidos e discutidos no grupo traziam os dois processos imbricados. Dentre as principais leituras sobre perspectivas analíticas, destacamos: interpretativa-compreensiva (Souza, 2014); perspectiva histórico-cultural (centrada nas obras de Lev Vigotski e colaboradores); enunciativo-discursiva ou dialógica (apoiada nas obras de Mikhail Bakhtin e colaboradores); incidentes críticos (Bolívar, 2002a); análise benjaminiana (Dal'Evedove; Assis; Ayoub, 2019; Rosa; Ramos; Corrêa; Almeida Junior, 2011; Silva; Costa; Mertins; Amaral-Rosa, 2018); análise narrativa (Bolívar, 2002b, 2012, 2016; Clandinin; Connelly, 2011); indícios narrativos (Leandro<sup>4</sup>; Passos, 2021); e análise de entrevista narrativa pelo modelo proposto por Schütze (2011). Algumas dessas obras já haviam sido lidas em épocas anteriores, outras foram lidas e discutidas para a produção do livro.

Cada participante do grupo elegeu quais perspectivas teórico-metodológicas se aproximavam de seus temas de pesquisa: alguns utilizaram dados da pesquisa em andamento ou recém-concluída; outros revisitaram dados guardados e fizeram releituras.

Após a elaboração da primeira versão de cada capítulo, os textos foram disponibilizados num *drive* e passaram pela leitura dos colegas do grupo. Inicialmente, combinamos que cada texto deveria ter dois leitores críticos; no entanto, com o trabalho em andamento, concluímos que essa organização não estava

---

<sup>3</sup> Agradecemos à professora Camila Petrucci dos Santos Rosa, que esteve num dos encontros conosco para apresentar seu trabalho de mestrado (Rosa, 2022) sobre o uso de mônadas.

<sup>4</sup> Agradecemos ao professor Everaldo Gomes Leandro, que interagiu conosco num dos encontros de 2023 para discussão da temática 'indícios narrativos', abordada em sua tese de doutorado e no artigo em coautoria com Cármen Passos, que foi nosso objeto de estudo e discussão.

adequada, pois nem todos dominavam todas as abordagens escolhidas. Assim, num segundo momento, nos reagrupamos em subgrupos com temáticas próximas e todos leram os textos dos colegas do subgrupo, com encontros para discussão e elaboração da segunda versão.

Para finalizar o trabalho, nós, organizadores, fizemos a leitura de todos os capítulos, com as devidas devolutivas aos autores, quando necessário, gerando a versão definitiva para composição desta coletânea.

Nasce assim nosso livro *Pesquisas (com) narrativas e com narradores: modos de produção e análises*, cujos capítulos serão apresentados na próxima seção.

### **Modos de produção, organização e análises de textos narrativos**

Desde o início do grupo Hifopem nossas preocupações centraram-se no uso das diferentes escritas de si como material de formação e de pesquisa. Primeiramente, buscamos compreender a polissemia que envolve o trabalho com narrativas e fomos nos aproximando do método (auto)biográfico. As pesquisas produzidas pelos participantes do grupo abordam temáticas variadas, com certa ênfase nos processos de constituição dos colaboradores das pesquisas, envolvendo conceitos de identidade e identidade narrativa. Todas são de abordagem qualitativa e centram-se nas modalidades: pesquisa com narrativas (aquelas que tomam como fonte de dados a entrevista narrativa, os diários reflexivos, cartas, memoriais de formação, dentre outros); pesquisa narrativa (o pesquisador também é sujeito da pesquisa e pode se apoiar na análise narrativa); ou pesquisa-formação (o movimento vivido pela pesquisa se constitui num processo formativo para o pesquisador e os participantes da pesquisa). Os 17 textos produzidos para esta coletânea refletem o movimento experienciado no grupo.

O planejamento da investigação precisa ser elaborado com coerência teórico-metodológica. Na realização de uma pesquisa

não há como dissociar os processos analíticos dos modos de produção e organização de dados, pois o uso de fontes narrativas requer processos analíticos que possibilitem interpretar os sentidos que os narradores atribuem às experiências vividas. Os textos elaborados para esta coletânea visam explicitar algumas possibilidades nesse caminho metodológico e expressam as concepções dos autores.

Quando iniciamos as discussões sobre a elaboração deste livro, colaborativamente combinamos que alguns textos se centrariam mais no caminho metodológico de como organizar dados produzidos, enquanto outros teriam como foco os processos analíticos. No entanto, desde o início sabíamos que os processos são inseparáveis. Assim, o leitor identificará que, tanto num caso como no outro, os autores narram o percurso metodológico da pesquisa mostrando os dois momentos, mas com um foco maior em um dos processos.

Os três primeiros capítulos têm como foco os modos de organização de dados. O texto de Iris Aparecida Custódio, “Dos textos de campo aos textos de pesquisa: a análise na perspectiva da escrita de narrativas pedagógicas”, é um recorte de sua pesquisa de doutorado. No relatório de pesquisa ela se coloca como uma crocheteira e apoia-se na metáfora da confecção de pedaços de peças de crochê, visando à construção da peça como um todo. Os textos de campo, na perspectiva da pesquisa narrativa, são esses pedaços que vão sendo tecidos e entretecidos, mostrando os momentos experienciados em uma sala de aula do 3.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal no interior de São Paulo. Ela, uma professora de matemática, estabeleceu uma parceria com a professora pedagoga da turma, visando trabalhar com o pensamento espacial das crianças. Os textos de campo consistiram em: os vídeos das aulas com as interações entre as crianças e entre elas e as professoras; o diário de campo e os registros produzidos pelas crianças na realização das tarefas propostas; e as audiografações dos momentos de compartilhamento entre pesquisadora e professora, para planejar e

desenvolver as tarefas e as reestruturações necessárias. Esses textos de campo se transformaram em textos de pesquisa, ou seja, em narrativas pedagógicas. No seu capítulo a autora narra como foi esse movimento de organização de dados e como as narrativas produzidas possibilitaram (re)significar as experiências do percurso de tornar-se pesquisadora-narradora.

O segundo capítulo, “A textualização das histórias narradas (auto)biografadas na pesquisa narrativa: o fazer metodológico”, de Gisele Adriana Bassi, traz o movimento que a pesquisadora realizou, ao tornar os textos de campo da parte empírica em textos de pesquisa. A investigação foi realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede municipal de ensino, no interior paulista; as professoras narraram, em entrevistas narrativas e em reunião de um grupo de discussão, como foi o período pandêmico, de isolamento social, e o pós-pandêmico, no retorno às aulas presenciais. Os textos de campo consistiram nas transcrições das entrevistas narrativas, na transcrição do encontro do grupo e no diário de campo da pesquisadora. E foram transformados em textos de pesquisa por meio da textualização. A textualização induz a análise dos dados produzidos e, com isso, facilita a identificação de *insights* e a construção de argumentos teóricos, levando às primeiras interpretações dos problemas e das questões que motivaram determinada investigação. No ato de textualizar, o pesquisador organiza os dados orais em textos, numa sequência cronológica, por unidades temáticas. Essa organização consiste em uma primeira análise do pesquisador, que busca construir em textos narrativos as falas das professoras participantes da pesquisa. No texto, a pesquisadora mostra esse movimento de passar dos textos de campo a textos de pesquisa, utilizando-se do processo de textualização.

O terceiro texto desse primeiro bloco é o de Natália Raquel Brisolla Oliveira, intitulado “Biogramas e incidentes críticos: dispositivos metodológicos e analíticos em pesquisas biográfico-narrativas”, em que a autora utiliza dados de sua pesquisa de doutorado, realizada em uma escola da rede municipal no sul de

Minas Gerais. Partindo de transcrições de entrevistas narrativas, ela descreve como é o processo de construção do biograma, tomando como referência os trabalhos de Antonio Bolívar e Jesús Domingo Segovia. Na organização dos biogramas de duas professoras – uma licenciada em Pedagogia e a outra, em Matemática –, ela mostra como essa organização pode ser feita com a intencionalidade de organizar os dados no modo de análise, destacando a ocorrência de incidentes críticos na trajetória profissional das professoras, ou seja, acontecimentos que marcaram de tal maneira a vida das professoras que são geradores de mudança. A partir desses incidentes, organizados em biogramas, foi possível identificar indícios do movimento da constituição identitária das professoras que ensinam matemática e a forma como alguns incidentes críticos marcaram mudanças em suas trajetórias profissionais. Assim, o biograma é um instrumento de organização de dados, mas também pode assumir o movimento do processo analítico.

Na sequência, são apresentados três textos que organizam os dados empíricos na forma de mônadas. Os autores se inspiraram nas leituras e discussões, no grupo, da perspectiva de Walter Benjamin e pesquisadores de sua obra. Como apontam os diversos autores, nessa modalidade de perspectiva teórico-metodológica, a elaboração de mônadas, quando não produzidas diretamente pelo narrador, já se constitui em texto de pesquisa, visto que o pesquisador mergulha nas histórias narradas, retirando delas elementos que permitam elaborar uma história com unidade. As mônadas são textos abertos, de modo que o leitor possa construir as interpretações das histórias narradas. No caso dos textos desta coletânea, os pesquisadores se limitaram a construir sínteses e relações entre as histórias narradas. Os dois primeiros textos partem de entrevistas narrativas e o terceiro, de cartas.

Higor Luiz Miguel e Adair Mendes Nacarato, no texto “Narrativas de trajetórias estudantis construídas por mônadas”, narram como foi o processo de transformar transcrições de entrevistas narrativas em mônadas. Para isso, os autores

revisitaram dados de uma pesquisa realizada há alguns anos, quando o primeiro autor atuou como bolsista de iniciação científica. As entrevistas foram concedidas por estudantes de um curso comunitário, oferecido pela ONG Educafro, em um dos polos do câmpus da Universidade São Francisco. Esses estudantes, depois de um período de abandono dos estudos, passaram a frequentar esse curso para conseguirem acesso ao Ensino Superior e obterem bolsas de estudo. Após leituras, idas e vindas das transcrições das narrativas dos entrevistados, os autores selecionaram duas delas e construíram três mônadas para cada narrador: um rapaz que passou alguns anos preso e voltou aos estudos e uma mulher negra que, por uma série de contingências da vida, abandonou os estudos e tem o desejo de retomá-los. Como afirmam os autores, a reorganização da narrativa oral em forma de mônadas possibilita imprimir uma totalidade, uma unidade à história vivida, bem como fortalecer a importância da narrativa como constituição do narrador.

O texto de Edna Paola Fresneda-Patiño, Jussara de Loiola Araújo e Gabriel Mancera-Ortiz, *“Producción, organización e interpretación de datos narrativos usando mônadas: un abordaje teórico y práctico desde el estudio de la experiencia de una profesora de matemáticas”*, traz com detalhes como foi o processo de realização das entrevistas narrativas, a transcrição e textualização, e a transformação de uma dessas entrevistas em mônadas. Trata-se de um recorte da pesquisa de Edna Paola, colombiana, cujo doutorado vem sendo realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), num programa de doutorado latino-americano, uma parceria da Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) com a UFMG. A proposta tem sua origem na pesquisa de doutorado da primeira autora que, orientada pelos outros, busca elaborar compreensões da experiência por meio de narrativas de docentes de matemática. Os pesquisadores entrevistados são professores de matemática colombianos que realizaram pesquisas de mestrado num enfoque sociopolítico da Educação Matemática. Para este capítulo, os autores utilizaram a entrevista de Lina, com a intenção

de compreender sua experiência com a passagem de sua formação disciplinar em matemática para o estudo de enfoque sociopolítico da educação matemática.

No terceiro texto deste bloco temático, “Passagens (galerias da alma), abreviatura monadológica: construções de narrativas, entrecruzadas por afeto em tempos de pandemia”, Sirley Aparecida de Souza nos mostra o movimento de transformar cartas em mônadas. A autora é professora do 2.º ano do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), em Goiânia. As cartas foram objeto de estudo em seu estágio pós-doutoral na Universidade São Francisco (USF). No período de isolamento social, por conta da pandemia da Covid-19, a professora trabalhou com cartas trocadas entre as crianças e os professores de Matemática do Cepae. Para a elaboração do capítulo, ela utilizou quatro correspondências trocadas entre a aluna Gabriela e a professora Helena: duas cartas da aluna à professora e duas respostas da professora à aluna. A autora estabelece um fecundo debate com pesquisadores benjaminianos na produção de seu texto e mostra ao leitor como foram elaboradas por ela as mônadas para Gabriela e Helena.

Na sequência dos capítulos há um bloco de três artigos que realizam análises de entrevistas narrativas com três diferentes processos analíticos: um deles apoiado na perspectiva de Fritz Schütze, outro no paradigma indiciário, com a identificação de indícios narrativos, e o terceiro, na análise compreensiva e interpretativa.

No primeiro texto do bloco, “Análise de entrevista narrativa pela perspectiva de Schütze”, Jónata Ferreira de Moura retoma os dados de sua pesquisa de mestrado realizada com professoras da Educação Infantil do município de Imperatriz, Maranhão. O autor mostra ao leitor como realizar as etapas propostas por Fritz Schütze para analisar entrevistas narrativas e apresenta alguns dados sobre a história de vida e formação do sociólogo alemão. Na sequência, levanta reflexões acerca destas etapas propostas por Schütze para

analisar entrevistas narrativas: transcrição detalhada das gravações e registro dos apontamentos realizados após a gravação; análise formal do texto; descrição estruturada do conteúdo; abstração analítica; análise do conhecimento; comparação contrastiva; construção de um modelo teórico. Para exemplificar a proposta, o autor apresenta excertos de entrevistas de duas professoras que atuam na Educação Infantil, participantes da sua pesquisa de mestrado. A proposta de Fritz Schütze para análise de entrevista narrativa auxilia na reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida de narradores e nos ajuda a sair da singularidade para a percepção de um coletivo que está contido em um sistema imbricado na história da vida individual das pessoas.

Intitulado “Análise de entrevista narrativa por meio de indícios narrativos”, o segundo texto do bloco, de Nilvana Moreti Ferreira Rosa, é parte da sua pesquisa de doutorado que tem como foco central as transformações ocorridas – tanto na identidade do curso quanto na própria identidade de alguns docentes – em um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade federal mineira. Para isso, a autora toma como fonte de dados a entrevista narrativa de uma professora do curso, cuja trajetória é marcada pela transformação dela como docente de disciplinas do núcleo de Matemática Pura e Aplicada para o núcleo da Educação Matemática, a partir das relações estabelecidas com educadores matemáticos. Para analisar essa trajetória a pesquisadora apoia-se no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, cujas ideias foram ressignificadas por Everaldo Gomes Leandro, com a utilização do conceito de “indícios narrativos”. Nessa perspectiva, a autora apresenta reflexões sobre esse conceito e analisa a trajetória da professora, buscando na transcrição da entrevista indícios narrativos que dão pistas da transformação vivenciada por ela.

Para finalizar esse bloco temático, Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena, no texto “Análise compreensiva e interpretativa de entrevistas com professores que atuam em cursos técnicos”, revisita dados de sua pesquisa de mestrado, realizada com base em entrevistas com quatro professores que atuam em cursos técnicos

integrados ao Ensino Médio numa instituição pública de ensino da rede federal localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, estado de São Paulo. Neste texto, apoiando-se em Elizeu Clementino de Souza, a autora apresenta os modos de organização e análise de dados de entrevistas com foco na percepção dos professores sobre as reuniões de formação continuada realizadas na própria instituição. A autora descreve o contexto da sua pesquisa e, na sequência, apresenta os modos de organização dos dados das transcrições das entrevistas para a análise compreensiva e interpretativa.

As investigações da linha de pesquisa da Universidade São Francisco (USF), Formação de Professores, trabalho docente e práticas educativas, à qual o grupo Hifopem está vinculado, além das pesquisas (com)narrativas, apoiam-se nos estudos do Círculo de Bakhtin e da teoria histórico-cultural. Dessa forma, as pesquisadoras dessa linha buscam por processos teórico-metodológicos, apoiadas nessas vertentes teóricas, cujas potencialidades para a produção e a análise de dados narrativos procuram evidenciar. Com esse objetivo, cinco textos desta coletânea foram produzidos.

De Milena Moretto, docente dessa linha de pesquisa, o primeiro texto desse bloco tem como título “As contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva”. Seu objetivo é apresentar de que forma a perspectiva enunciativo-discursiva pode contribuir para análise de narrativas de vida. Para isso, fundamenta-se nas considerações teóricas do Círculo de Bakhtin e toma como *corpus* de análise a narrativa de um estudante de 7.º ano da Educação Básica, de uma escola pública no interior de São Paulo, sobre os sentidos que ele atribuía à escola. A autora narra seu próprio processo de constituição como professora-pesquisadora e as aproximações com as narrativas e as ideias do Círculo de Bakhtin. A partir da narrativa do estudante, Milena parte da materialidade linguística, para evidenciar quais significações emergem dos enunciados que, por sua vez, dialogam com muitas vozes, considerando o contexto imediato e o contexto mais amplo.

Na sequência, o texto de Fabiana Aparecida dos Reis, “Um olhar enunciativo-discursivo para as pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas”, traz um recorte da sua pesquisa de doutorado, realizada com professoras que ensinam Língua Portuguesa numa rede municipal no interior paulista. No capítulo, a autora apresenta uma abordagem possível de análise de pesquisa (com)narrativa (auto)biográfica com conceitos da teoria de Bakhtin e do Círculo, com ênfase na perspectiva enunciativo-discursiva, que considera a produção de enunciados durante os momentos únicos de interação entre os falantes. Para isso, ela toma como material de análise a entrevista narrativa com duas professoras e descreve o caminho teórico-metodológico percorrido para análise das narrativas dessas professoras, evidenciando as contribuições da abordagem adotada para compreender e analisar narrativas docentes.

O terceiro texto desse bloco, “Teoria histórico-cultural e a abordagem narrativa: um olhar para os processos formativos de discentes a partir da vivência”, dialoga com a perspectiva histórico-cultural. As autoras, Flávia Shirakashi Seimandi, Fernanda de Jesus Santos Brito e Renata Helena Pin Pucci, apoiando-se na Teoria Histórico-Cultural, com aporte principal no conceito de vivência (*perejivanie*), a partir das ideias de Vigotski, discutem a abordagem teórico-metodológica para a análise de narrativas de discentes egressos do Ensino Médio Integral de uma escola da rede estadual, numa cidade no interior de São Paulo. O trabalho é fruto do encontro das três autoras: duas pós-graduandas (Flávia e Fernanda) e a orientadora Renata, que utilizaram para análise os dados da pesquisa de mestrado da primeira autora. O texto tem o objetivo de compreender os processos formativos desses estudantes nesse contexto de escolarização. A Teoria Histórico-Cultural é uma opção estratégica e potente para analisar as narrativas, pois permite um olhar para particularidade e individualidade na coletividade, para a trama e as tensões da existência, dramas e emoções significados pelos sujeitos, postos em narrativas que contam de si.

O quarto texto deste bloco, “Análise de textos narrativos de estudantes do Ensino Médio: potencialidades do paradigma indiciário”, de autoria de Thales Kodi Namba e Adair Mendes Nacarato, é um recorte da pesquisa de mestrado do primeiro autor, orientada pela segunda autora, que se apoia na perspectiva Histórico-Cultural e no uso de narrativas de estudantes do 2.º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada, num município da região litorânea do estado de São Paulo. Os dados, em aulas de Biologia com a temática genética, foram produzidos durante as aulas do pesquisador, que atua como professor da turma. O professor, com intencionalidade pedagógica, planejou uma sequência de aulas, com recursos digitais e videoaulas, para que os alunos, em pequenos grupos, pudessem explorar a temática e realizar as tarefas propostas. Ao final do processo, os alunos produziram um texto narrativo sobre a vivência nesse contexto de aula. Desse conjunto de textos escritos, foram selecionados quatro, de alunos diferentes. A análise dos dados foi realizada a partir da busca por indícios de interpretação presentes nesses textos narrativos: o autor identifica nos textos narrados indícios do processo de interpretação, como, por exemplo, constatação, reflexão, justificação, comparação, explicação e conclusão, que compõem as funções psicológicas superiores, como pensamento, memória, dentre outras. Os resultados reforçam a importância de uma prática planejada com intencionalidade, que possibilite aos alunos avançar nos seus processos de aprendizagem.

De autoria de Diana Escobar-Franco, doutoranda na Universidad de Antioquia, Medellín, Colômbia, o último texto deste bloco, “Una estrategia de análisis de narrativas autobiográficas de docentes de matemáticas en formación continuada”, é um recorte de sua pesquisa de doutorado. Ao realizar um estágio doutoral na Universidade São Francisco (USF), a autora passou a integrar o grupo Hifopem. Em seu capítulo, a autora aborda como as narrativas autobiográficas se convertem em uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes que ensinam matemática, quando estes participam de

processos formativos na própria escola. Por meio da escrita e da reflexão sobre suas próprias experiências, os professores podem identificar momentos chave de suas trajetórias, ressignificar sua prática docente e fortalecer sua identidade profissional. O texto revela que a análise da narrativa de uma professora que ensina matemática nos anos iniciais permitiu evidenciar como a construção dessas narrativas facilita a autorreflexão e a aprendizagem colaborativa, elementos essenciais para o desenvolvimento profissional na perspectiva histórico-cultural. A análise detalhada dessa narrativa autobiográfica, produzida manualmente pela professora, mostra como este processo permite identificar as transformações na trajetória docente, os desafios enfrentados e as formas como os docentes reconstruem sua identidade e suas práticas educativas. O capítulo destaca a importância de criar programas de formação contínua que situem o professor como protagonista de seu processo de aprendizagem, promovendo a reflexão crítica e a troca de experiências como meios para enriquecer sua prática e consolidar seu planejamento no ensino de matemática.

Para finalizar a obra, há um bloco de três artigos, dois deles de egressas do doutorado na Universidade São Francisco (USF) e outro de um pesquisador que realizou estágio pós-doutoral nesta universidade.

Selma Nascimento Vilas Boas, no texto “Narrativa pedagógica e metanarrativa na pesquisa da própria prática”, faz um recorte de sua pesquisa de doutorado. Realizando a pesquisa narrativa, a autora narra neste texto como foi o processo de inventariar as narrativas pedagógicas sobre o cotidiano escolar de uma coordenadora da Educação Infantil. Para isso ela descreve como pode ser o inventário dos dados de uma pesquisa e, a partir dele, explana o processo de elaboração de narrativas pedagógicas durante as ações como coordenadora. Posteriormente, no momento de elaboração do relatório de pesquisa, relata o processo de elaboração das metanarrativas, momento em que se está distante da produção anterior e, na perspectiva do excedente de visão,

conceito bakhtiniano, ela pode lançar um olhar mais refinado para as narrativas pedagógicas elaboradas e produzir novos sentidos. Ela apoia-se na perspectiva histórico-cultural e nas ideias bakhtinianas. No texto, ela narra como foi o processo vivido na pesquisa, evidencia a relevância das narrativas e das metanarrativas para pesquisas da própria prática, contribuindo para a produção de conhecimento significativo para a pesquisadora e para os leitores atuantes na área da coordenação pedagógica das escolas da infância.

O texto de Marcos Antonio Gonçalves Júnior, intitulado “‘Aqui estou. Assim sou. Agora, escreva-me’”. Uma análise narrativa sobre memoriais de formação de professores que ensinam matemática”, entrecruza a história do autor com as de dois mestrandos sob sua orientação. O material analítico são os memoriais produzidos por esses professores. Parte desse material foi analisada em seu estágio de pós-doutoramento na Universidade São Francisco (USF). A pesquisa envolveu um trabalho de campo, acompanhando um grupo de professores pesquisadores e culminou na produção escrita, pelos colaboradores, de memoriais de formação. O grupo envolveu-se em um processo de biografização e escrita de si, de modo que a interpretação da intriga construída pelos narradores, com suas alternâncias entre momentos de tensão e de resolução narrativa, ou seja, as concordâncias discordantes, mostrou-se como indício da identidade narrativa e profissional dos envolvidos. O capítulo é uma análise narrativa, na qual o autor busca compreender o processo de biografização de dois dos professores colaboradores envolvidos, entrecruzando-o com sua própria história; apresenta e discute a concepção teórico-metodológica adotada em relação à pesquisa narrativa e para a construção da análise narrativa. Destacam-se os processos de aprendizagem dos três professores narradores, em busca de construção de uma educação matemática escolar em que os alunos são chamados a investigar, assumindo o protagonismo em sala de aula, e os professores de matemática são

chamados a narrar-se e a dar-se como texto a ser lido, como teorias educacionais vivas.

Para finalizar o bloco, há o texto de Cidinéia da Costa Luvison, “Memórias, identidades e experiências a partir de guardados: a narrativa de campo”, que revisita os dados de sua pesquisa de doutorado, realizada numa sala de aula de 3.º ano do Ensino Fundamental, na disciplina matemática, numa escola pública do interior paulista. Para este texto, ela revisa seus diários reflexivos e toma os temas de Walter Benjamin – o conceito de ‘constelação’ – e Paul Ricouer, com o estudo das mimeses. Ela estabelece um diálogo com as escritas de seu diário reflexivo, a partir das vivências em sala de aula, com as crianças discutindo, argumentando e explicitando as ideias matemáticas que estavam circulando em cada momento. Ela também toma como referência de análise as ideias de Mikhail Bakhtin, principalmente o conceito de exotopia ou cronotopia, visto que olha no tempo presente para um material produzido no passado, buscando novas relações, novas compreensões.

No último capítulo da coletânea, “A pesquisa (com) narrativa: modos de produção, organização e análise de fontes (auto)biográficas”, Adair Mendes Nacarato e Jónata Ferreira de Moura, fazem uma retrospectiva dos capítulos, dialogando com eles e com a literatura.

### **Abrindo-se à leitura**

Agora, caro leitor, a obra está concluída e aguardando sua leitura. Esperamos que nossa apresentação tenha sido um convite para a leitura dos capítulos que a compõem. As interpretações para cada capítulo, suas concordâncias e discordâncias podem ser reportadas a nós, pois este é um trabalho realizado a muitas vozes. Suas vozes serão muito importantes para nós, para nosso crescimento como grupo e como professores-pesquisadores-narrativos.

Embora as discussões tenham ocorrido no coletivo do grupo, os autores de um mesmo capítulo expressam as interpretações próprias das temáticas discutidas, pois o processo de apropriação é individual. As discussões em cada capítulo revelam uma possibilidade de produção, organização e análise de dados. Outras são possíveis e muito bem-vindas para o campo de estudos e pesquisas com narrativas.

Não podemos deixar de agradecer à Profa. Dra. Cármen Passos, que prontamente aceitou fazer o prefácio desta coletânea.

Agradecemos também aos colegas do Hifopem que aceitaram o desafio. Foi trabalhoso, sem dúvida, mas nossa expectativa é que esta obra possa contribuir com novos pesquisadores.

Boa leitura!

## Referências

- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002a.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja Califórnia, v. 4, n. 1, 2002b.
- BOLÍVAR, A. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: ABRAHÃO, M. H.; PASSEGGI M. C. (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Editora da PUCRS, 2012. v. 1, p.27-69.
- BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2016.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAL'EVEDOVE, M.; ASSIS, M.D.P.; AYOUB, E. Memórias das experiências com o brincar: narrativas e mônadas de professoras de educação infantil. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v. 37, p. 01-12, 2019.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FRANÇA, C. S. Narrativa e mônada benjaminiana: potencialidades para produção de conhecimentos históricos e educacionais. In: PAIM, E. A.; SANTANA, G.; HADLER, M. S. D. (org.) *Conhecimentos histórico-educacionais: diálogos com Walter Benjamin*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 207-235.

GARNICA, A.V. M. História oral e educação matemática. In: Borba M.; ARAÚJO, J. L. (org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 85-105.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74611>

NACARATO, A.M. (org.). *Pesquisa (com)narrativas: A produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2018.

NACARATO, A. M.; MOURA, J. F. (org.). *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

ROSA, C. P. S. *Narrativas de infâncias em um quintal de pesquisaformação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. FE/Unicamp, 2022, 203p.

ROSA, M. I. P. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO. FE/Unicamp, Campinas, 2008, p. 1-6.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez., 2008.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B.; ALMEIDA JUNIOR, A. S. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra

compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

SÁ, M. A. A. S.; ALMEIDA, L. R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 19, p. 185-192, 2. sem. 2004.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEGOVIA, J. D.; MARTOS, L. D.; MARTOS TITOS, A. Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitário. *Revista del IICE /41*, Buenos Aires, n. 41, p. 81-96, jan./jun. 2017.

SILVA, C. M.; COSTA, D.; MERTINS, S.; AMARAL-ROSA, M.P. Mônadas narrativas: proposta de análise para a pesquisa no ensino de Ciências da Natureza. *Revista Científica On-line Tecnologia-Gestão-Humanismo*. Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá. v. 8, n. 2, p. 82-90, nov. 2018.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

# Dos textos de campo aos textos de pesquisa: a análise na perspectiva da escrita de narrativas pedagógicas

Iris Aparecida Custódio<sup>1</sup>

*Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares*  
(Rosa, 2006, p. 184).

*A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros, acho que nem se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. [...] tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende. Toda saudade é uma espécie de velhice*  
(Rosa, 2006, p. 98-99).

## Para começar nossa conversa...

Concordo com João Guimarães Rosa que contar é mesmo um ato dificultoso. Mas acredito que, embora dificultoso, é a partir desse contar que vivificamos nossas experiências, pois “[...] a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (Delory-Momberger, 2008, p. 56).

Quando, por ocasião da investigação de doutorado (Custódio, 2020), optei pela escrita de narrativas para a composição de uma análise narrativa, compreendi que, apenas ao narrar minha experiência de investigação é que, de fato, ela ganhava forma e se (re)elaborava – aqui no sentido de elaboração e/ou reelaboração – isso porque, ao

---

<sup>1</sup> Colégio Bom Jesus. Email: irisapcustodio@gmail.com

projetar o passado pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala pronunciada encontra sua função e seu sentido, segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares que puxam a “história” para o seu final, isto é, para a realização hipotética daquilo que a projeta para o possível e que a justifica retrospectivamente. A “história de vida” não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo (Delory-Momberger, 2008, p. 66).

Neste capítulo, apresento e discuto a forma como teci, como uma crocheteira tece uma peça de crochê, a história da minha investigação de doutorado; e as escolhas (fios) que permitiram o entrelaçar dos diferentes momentos experienciados no decorrer da pesquisa. Meu objetivo é apresentar quais foram os caminhos teórico-metodológicos assumidos para a construção da pesquisa de doutorado, e como eles conduziram e culminaram na produção de uma pesquisa narrativa.

Para alcançar o meu objetivo, apresentarei uma das narrativas pedagógicas que compõem minha tese de doutorado e os textos de campo que foram entremeados para sua composição.

A produção das narrativas pedagógicas foi possibilitada pela parceria estabelecida com uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando ingressei nos grupos de pesquisa História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem)<sup>2</sup> e Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat)<sup>3</sup>. Colaborativamente, professora parceira e eu estudamos, elaboramos e trabalhamos em sala de aula tarefas voltadas ao

---

<sup>2</sup> Em outro momento, Custódio (2022), abordei os contextos da parceria estabelecida com a professora dos anos iniciais do ensino fundamental e do meu ingresso no grupo História de Formação de Professores que Ensinam Matemática - Hifopem; a importância da dinâmica de estudos e pesquisa adotada pelo grupo para minha constituição como pesquisadora no campo das narrativas e pelas próprias escolhas e caminhos teórico-metodológicos e analítico-interpretativos. Para os leitores que identifiquem a necessidade de informações mais aprofundadas sobre as questões citadas, sugiro a leitura de Custódio (2022).

<sup>3</sup> Disponível em: <https://grucomat.com.br/>

desenvolvimento do pensamento espacial; analisamos os vídeos dessas aulas e as interações entre as crianças (3.º ano do Ensino Fundamental) e/ou os registros produzidos por elas a partir do desenvolvimento dessas tarefas; e analisamos as audiografações de momentos de sua reformulação. Tais dados permitiram a elaboração de narrativas pedagógicas<sup>4</sup> entrecruzando os diferentes textos de campo produzidos e (re)significando as experiências do percurso de tornar-me pesquisadora-narradora.

Para organizar o tecer deste capítulo, a narração ocorrerá da seguinte maneira: *O entremear dos textos de campos e a escrita das narrativas pedagógicas*: nessa seção apresento minhas concepções sobre textos de campo, narrativas pedagógicas e análise narrativa; *Apresentação da narrativa pedagógica: criando um mapa da sala de aula*: ali apresento a narrativa pedagógica, objeto de discussão do presente texto; *O processo analítico-interpretativo na escrita da narrativa: dos textos de campo aos textos de pesquisa* é a seção em que destaco como o entremear dos diferentes textos de campo, por meio da escrita de narrativas pedagógicas, permitiu a compreensão e a (re)significação das experiências.

## **O entremear dos textos de campo e a escrita das narrativas pedagógicas**

Concordo com Clandinin e Connelly (2015) que a pesquisa narrativa é um caminho para a compreensão da experiência. E essa experiência deve surgir na e da colaboração entre o pesquisador e os participantes em interação, por um período e em um ou uma série de lugares.

Nessa modalidade de pesquisa, a documentação ocorre com a produção de textos de campo; e esse já é um processo interpretativo, pois esses textos revelam nossa forma de falar sobre os dados de nossa investigação. Intencional e conscientemente

---

<sup>4</sup> Compreendo a narrativa pedagógica na perspectiva de Prado, Ferreira e Fernandes (2011).

selecionamos alguns aspectos; mas outros, menos conscientes, também podem aparecer nos textos de campo. Concordo que, ao compor um texto de campo, um pesquisador narrativo se equilibra entre seletividade e valorização de um ou outro aspecto que pode tornar outros aspectos menos visíveis ou até invisíveis. Para Clandinin e Connelly (2015), os textos de campo têm muito a revelar sobre o que não é dito e nem notado.

Como ferramenta desencadeadora de contextos propícios para a produção dos textos de campo, com a colaboração da professora parceira<sup>5</sup> e da orientadora da investigação<sup>6</sup>, preparei uma primeira versão de uma sequência de tarefas, que objetivava o trabalho com conceitos relacionados à percepção espacial: localização e movimentação; lateralidade; visualização e representação; e transformações no plano e no espaço. Vale ressaltar que a sequência foi sendo adaptada ao longo do desenrolar do trabalho (Custódio, 2020).

Vários foram os instrumentos que permitiram a produção e a documentação dos dados; contei com diversos recursos e textos de campo. A principal ferramenta foi a videogravação. Com a experiência do Mestrado, aprendi que as audiogravações eram limitadas, pois não possibilitavam captar o movimento da sala de aula — as interações não verbais, como linguagem gestual, imagens e expressões faciais —, que diz muito sobre a interação entre os sujeitos. As audiogravações foram utilizadas para documentar os momentos de (re)planejamentos, de análises de registros e de vídeos, e de discussão e de estudos entre professora e pesquisadora. O vídeo e as audiogravações foram transcritos e transformados em enunciados escritos; posteriormente, a partir deles, selecionei episódios<sup>7</sup> para discussão.

---

<sup>5</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cidinéia da Costa Luvison.

<sup>6</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adair Mendes Nacarato líder dos grupos Hifopem e Grucomat.

<sup>7</sup> Neste texto, o episódio é tomado como um momento de interação em que conceitos referentes às noções espaciais estavam em discussão. Um episódio deve compor-se por início, meio e fim, não sendo relevante a duração dos momentos de interação. Para uma melhor compreensão, eles foram organizados em turnos (T) e numerados em ordem crescente (01, 02, 03...) para facilitar a identificação das

Os episódios foram complementados pelos seguintes textos de campo: produções escritas e desenhos das crianças, além de observações anotadas em meu diário reflexivo<sup>8</sup>. Para a escrita da narrativa pedagógica, os diferentes textos de campo foram entrelaçados.

Naquela época, para o entrecruzamento entre eles, optei pela utilização de alguns recursos que facilitassem a compreensão da tessitura das narrativas pedagógicas: os excertos de meu diário reflexivo, por exemplo, aparecem em itálico. Em alguns momentos, dei destaque a excertos de transcrições dos momentos de (re)planejamento, discussões e análises de registros e vídeos; episódios de momentos de interação em sala de aula; e registros produzidos pelas crianças. Empreguei ainda alguns ícones, como explicitado no Quadro 1, para destacar o tipo de texto de campo que foi utilizado naquele momento.

Quadro 1 – Lista de ícones

Ícone	Significado
	Identificar excertos de planejamentos das aulas – que ocorreram em parceria com a professora.
	Inserir algum excerto de meu diário reflexivo – utilizado para registrar acontecimentos e reflexões acerca desses acontecimentos.

---

interações verbais, que aparecem com a fonte em itálico. As explicações ou indicações de que o diálogo foi recortado foram redigidas entre colchetes e com a fonte sem itálico.

<sup>8</sup> Desde 2017, com a pesquisa de Luvison (2016), o grupo Hifopem tem expandido a concepção de diário de campo e o designado como diário reflexivo. Compreendemos que um diário reflexivo deve apresentar “[...] uma construção teórica do pesquisador sobre o momento vivido. Muitas vezes escrito na forma de narrativas, o diário reflexivo é um instrumento de produção de dados utilizado principalmente por pesquisas realizadas na prática docente, as quais exigem do pesquisador que, além dos materiais produzidos pelos alunos, registre também a produção do professor” (Hifopem, 2018, p. 7).

	Explicitar um excerto de conversa com a professora, realizada via <i>e-mail</i> .
	Remeter a um momento de discussão entre professora e pesquisadora.
	Dar um <i>zoom</i> explorando registros, episódios e momentos de interação entre a professora e eu, entre as crianças e a professora e entre as crianças e eu.
	Representar a seção de abertura de cada narrativa, que terá como foco contextualizar de que forma ocorreu a composição da narrativa.
	Dar início à tessitura de uma narrativa.

Fonte: Adaptado de Custódio (2020, p. 109)

Entendo que aprender a produzir e selecionar textos de campo é resultado de minha participação nos grupos de pesquisa Grucomat e Hifopem. Iniciei em ambos os grupos em 2015, com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Desde então, venho estudando sobre as narrativas e suas potencialidades tanto para a formação quanto para a pesquisa. As experiências e trocas viabilizadas pelos estudos teóricos; a escrita de narrativas pedagógicas e sua leitura e discussão pelo grupo (Grucomat); a leitura crítica de trabalhos envolvendo a pesquisa nessas modalidades (Hifopem); e as trocas possibilitadas nas e pelas interações com diferentes participantes que atuam em diferentes esferas da Educação, permitiram que eu me apropriasse de um estilo de escrita e de pesquisa que foi sendo cunhado ao longo desses anos de existência em ambos os grupos. Meu estilo de escrita é atravessado por todos os pesquisadores com os quais dialoguei ao longo desses dez anos, especialmente por minha eterna orientadora Adair.

## **Apresentação da narrativa pedagógica: criando um mapa da sala de aula**

A escrita de uma narrativa envolve movimentos de intensas articulações e reflexões: é feita a seleção dos textos de campo que melhor auxiliarão na tessitura da trama. Por outro lado, os textos de campo não se sustentam por si sós, é necessário o entrelaçamento coerente entre eles, que produza reflexões, (re)significações, fazendo com que os fios escolhidos ganhem forma. Talvez esse processo seja o que mais demande tempo e destreza do pesquisador-narrador que, rodeado de uma extensa produção escrita, pictórica, audiovisual e fotográfica, precisa selecionar o que lhe parece mais conveniente diante da árdua tarefa de buscar explicações e compreensões a partir de interpretações e (re)significações das experiências de ser pesquisador-narrador.

A seguir, para ilustrar o processo dessa tessitura, apresento no Apêndice (p. 10,) excertos de uma das narrativas que compõem a tese de doutorado (Custódio, 2020) que, pelo limite de páginas disponíveis para a escrita do presente texto, não poderá ser apresentada na íntegra. Para indicar que houve algum recorte, utilizarei os colchetes com reticências: [...]. Ali, nos trechos em itálico, farei os destaques em tipo redondo.

Ela foi escrita a partir dos textos de campo e reflexões suscitadas por eles, por meio do desenvolvimento da tarefa “Mapa da sala de aula”. Os personagens envolvidos na trama narrativa eram crianças matriculadas no 3.º ano de uma escola municipal em uma cidade do interior do estado de São Paulo – que recebia em torno de 500 alunos do 2.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, provenientes de três grandes bairros periféricos da cidade –, a professora parceira e eu, ora no papel de personagem, narradora, ora de pesquisadora.

A turma era composta por 28 crianças com idades entre 8 e 9 anos, das quais 5 não estavam alfabetizadas e 1 era do espectro autista. Por isso, além das crianças, contávamos com a presença de uma acompanhante em sala de aula. Era parte da cultura de aula

da professora o trabalho em duplas ou grupos, intencionalmente organizados, o que vai ao encontro das proposições de Vigotski (2009a) sobre as potencialidades do trabalho em colaboração. Para o autor, dessa forma, a criança pode produzir mais. Os alunos não alfabetizados sempre eram dispostos em grupos com alunos alfabetizados, para que os primeiros participassem das tarefas contribuindo por meio da oralidade, que era transposta para o registro escrito, realizado pelos últimos.

### **O processo analítico-interpretativo na escrita da narrativa: dos textos de campo aos textos de pesquisa**

Na perspectiva da pesquisa narrativa, o foco central está na experiência, e nada melhor do que narrar para exprimir, significar ou ressignificar uma experiência. As reflexões produzidas ao longo da escrita da tese emergiram das narrativas que, por meio dos fios teóricos, entrecruzaram diferentes textos de campo, buscando rememorar as experiências e dar sentido a elas. Na época da tessitura da tese, julgava tais reflexões como provisórias. Continuo acreditando que, na medida em que eu mudar minha *Parada*<sup>9</sup>, o conhecimento produzido também será outro. Por outro lado, a *Parada* também passa por diferentes transformações; por consequência, meu lugar nela também não é imutável. Se a *Parada* está em constante transformação, nossas interpretações e reflexões são provisórias, inacabadas, tendo

---

<sup>9</sup> “Geertz, em sua retrospectiva, olha para a Antropologia, e para seu lugar nesses quarenta anos, e oferece uma metáfora, a da Parada, que é o seu jeito de capturar a transformação ocorrida no todo do período analisado. [...] Ele introduz o provisório em nosso pensamento, como pesquisadores narrativos, em pelos menos duas formas. A primeira, o senso de provisório, relata a forma em que alguém se posiciona na Parada. Sabemos o que sabemos por causa do lugar que nos posicionamos na Parada. Se mudarmos de posição na Parada, nosso conhecimento muda. O segundo é o senso de que o provisório acontece, diz Geertz, porque se a Parada se transforma, nossos lugares relativos nela também mudam. O que sabíamos em determinado ponto no tempo muda quando a Parada muda temporalmente para um outro ponto no tempo” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 47).

em vista que representam um movimento analítico de determinado momento, em dado lugar na *Parada*.

Mas Clandinin e Connelly (2015, p. 186) advertem: a dinamicidade da *Parada* é propulsora de tensões na escrita de um texto de pesquisa.

Há, de um lado, uma tensão associada com o deixar o campo e imaginar o que fazer com o conjunto de textos de campo. Há ainda, por outro lado, tensões como considerarmos ou não nossa audiência ou de que forma nossos textos podem falar aos nossos leitores. Há também, uma tensão quando olhamos introspectivamente a respeito de questões de voz e se seremos capazes de capturar e representar as histórias compartilhadas por nós mesmos e por nossos participantes. Há uma tensão, ainda, quando nos voltamos extrospectivamente, para pensar a respeito de questões de audiência e de forma. E há, também, uma tensão quando consideramos em como representar a situacionalidade da pesquisa dentro de um lugar.

Assim como para os demais pesquisadores narrativos, para mim, a transição dos textos de campo ao texto de pesquisa foi marcada por tensões: os fios, às vezes, pareciam se entremear. Compreendo que o ato de narrar é um processo atravessado e composto por muitos fios, e, de forma não linear, avançamos e retrocedemos, na tentativa de dar sentido a nossa experiência e fazê-la compreensível a nós mesmos e ao nosso leitor.

O transitar entre os diferentes textos de campo, no meu caso: o movimento de planejamento da tarefa que fora proposta às crianças; o desenvolvimento dela em sala de aula e a análise desse movimento presente nas audiografações dos momentos de discussão (entre a professora parceira e eu); as transcrições das videografações das aulas e dos momentos de (re)planejamento; e os registros produzidos a partir da proposição das tarefas – tudo isso, atravessado pelas reflexões e (re)significações das experiências em sala de aula, possibilitou a realização de uma análise narrativa, em que o foco está na perspectiva interpretativa

do espaço tridimensional da narrativa, proposto por Clandinin e Connelly (2015).

Para a construção da análise narrativa, entrecruzei os diversos textos de campo, com o objetivo de rememorar a história da tessitura da investigação. Esse movimento se deu por meio dos fios teóricos que auxiliaram na reflexão, na interpretação, na compreensão e na (re)significação das experiências vivenciadas em sala de aula. Mas

a resignificação da experiência, que se faz no retorno sobre si mesmo, implica o distanciamento de nós mesmos e a possibilidade de nos vermos como os outros nos veem, o que também implica contradições, crises, rejeição, desejos de reconhecimento, dilemas... (Passeggi, 2011, p. 154).

Para que fosse possível esse tipo de análise, apoiei-me no conceito bakhtiniano de exotopia. Assim, enquanto pesquisadora-narradora, localizei-me em dois lugares geradores de tensões: o de personagem da narrativa, aquela que experienciou o movimento das relações de ensino de noções espaciais em uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e o de narradora, que refletia e interpretava as experiências vivenciadas por meio dessas relações de ensino e aprendizagem. Depois, distanciada da experiência, dos contextos geradores das enunciações, do tempo e do espaço, tentei contar a história do que eu via e partir do olhar do outro, uma vez que esse outro era a professora parceira, as crianças e eu mesma, enquanto pesquisadora imersa no campo de pesquisa.

O leitor deve ter identificado, ao olhar para os episódios apresentados no apêndice, que, além de uma descrição minuciosa dos momentos de interação, em que conceitos estavam em discussão, fiz também uma interpretação explicativa dos processos em questão. Nela busquei observar as minúcias, os indícios, e “[...] examinar os pormenores mais negligenciáveis [...]” (Ginzburg, 1989, p. 144). É por meio deles que se fez possível um estudo dos

processos (Vigotski, 2007). Nesta concepção, a explicação é atravessada pela compreensão da gênese dos processos.

Cabe ressaltar que, ao transcrever as áudio e videogravações, ao realizar o recorte de episódios, produzi enunciados novos, pois eles estão fora do contexto de sua produção e, posteriormente, eles integraram o texto de pesquisa e agora este texto. Isso ocorre porque

[...] devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação) (Bakhtin, 2011, p. 313).

Portanto, ao selecionar os textos de campo, reorganizá-los em uma narrativa que refletiu sobre a experiência vivenciada, já realizei parte do movimento analítico, endossado pelos fios teóricos e pelos autores que convidei para tecerem comigo. Compreendo que a narração não termina, na medida em que pode ser retomada e (re)significada a partir de novas lentes. Por ora, colocamos um ponto final, assim como o artesão que arremata uma peça em crochê.

## Referências

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e educação de professores do ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUSTÓDIO, I. A. *Tecendo narrativas a partir das experiências de aprender e de ensinar noções espaciais nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) —

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

CUSTÓDIO, I. A. Uma peça tecida por várias mãos: as contribuições de um grupo de pesquisa na constituição de uma pesquisadora-narradora. In: NACARATO, A. M.; MOURA, J. F. (org.). *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 319-345.

DELARI JÚNIOR, A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Prefácio de Pierre Dominicé. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERNANDES, F. Z. *Os saberes geométricos dos professores dos anos iniciais: um olhar sobre a prática da sala de aula*. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FONTES, F. F.; FALCÃO, J. T. da R.; ANDRADE, L. R. M. de; SOUSA, P. C. A. de; MARQUES JÚNIOR, J. A. Psicologia histórico-cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (org.). *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática*. Brasília, DF: SBEM, 2018. p. 90-112.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p. 11-22.

LUVISON, C. da C. *Narrar, dizer e vivenciar como apropriação e (re)significação de linguagens e conceitos matemáticos no 3º ano do Ensino Fundamental*. 2017. 227 p. Tese (Doutorado em Educação) —

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Rio de Janeiro, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000.

## APÊNDICE

### NARRATIVA PEDAGÓGICA: MAPA DA SALA DE AULA

#### Tecendo uma peça a partir da tarefa *Mapa da sala de aula*

Esta narrativa é a história da continuidade do trabalho desenvolvido em sala de aula. Ela tem como objetivo apresentar, interpretar, discutir e analisar o movimento de tessitura do *square*<sup>1</sup>, motivado pela proposição da construção de um mapa da sala de aula. Sua seleção se deu através das vivências experienciadas no planejamento, no desenvolvimento em sala de aula, no replanejamento, partindo de reflexões mobilizadas pela proposta, e no retorno à sala de aula.

O Episódio 1 explicita parte das discussões para o planejamento da primeira proposta de elaboração de um mapa da sala de aula.



#### Episódio 1: Planejando a tarefa *Mapa da sala de aula*

T01 P: *Sim. É verdade! E tem uma parte que eu também achei legal, como não vai dar tempo da gente [áudio ruim] essa parte da localização, a gente fez com eles, né?! Mas a gente fez pensando no da frente, de trás, de um lado e do outro. E aqui propõe fazer como se fosse um mapa da sala toda. E aí eles vão fazer a localização como a gente fez, da direita, da esquerda, só que daí, depois eles fazem, eles quadriculam...*

T02 Cidi: *Aqui, né?!*

T03 P: *É! Aqui eles estão chamando de quadricula, né?! Mas talvez fosse interessante fazer o quadriculado um por um. Aí cada carteira fica num quadradinho, cada aluno vai ficar num quadradinho. Nesse caso, da quadricula, são quatro por quadradinho, na verdade por retângulo, porque tá formando um retângulo, né?! Aí, aqui no quadriculado, são por quadradinhos. Acho que seria interessante, porque lá na Batalha Naval, é por quadradinho, né?!*

T04 Cidi: *É por quadradinho!*

T05 P: *E aí, se a gente quadriculasse tudo, aí eles já têm que trabalhar com essa ideia do 1A, 1B, porque daí eles já estão trabalhando com a localização no plano já.*

T06 Cidi: *Sim, com a localização no plano. Olha que legal! Eu não sabia que com isso aqui eu podia trabalhar isso.*

---

<sup>1</sup> Os *squares* são popularmente conhecidos e consistem em peças de crochê em formatos quadrados, que possuem uma grande diversidade de padrões, desenhos e dimensões. Na escrita da tese utilizei a metáfora da tessitura de uma peça de crochê para explicar o processo de escrita de uma narrativa pedagógica.

T07 P: *Sim. É bem legal! Porque isso aqui, pra eles, é muito importante, porque, no Fundamental e no Médio, eles vão trabalhar com localização de pontos no plano cartesiano... E tem aluno que chega lá e não consegue ter essa ideia de linha e coluna. Então, trabalhar isso aqui talvez seria interessante.*

T08 Cidi: *Olha que legal!*

T09 P: *Até porque essa primeira parte a gente já fez... pra eles localizar frente, atrás, direita e esquerda, essa acabou que já trabalhou com eles, né?! Então, ao invés da gente focar muito nessa parte, a gente traça a sala, propõe pra eles, até porque a gente já trabalhou com as vistas, se eles vão traçar assim, desse jeito... [áudio ruim].*

*Traçar os quadradinhos na malha quadriculada. E aí, na malha, a gente já coloca as linhas numeradas com letras e as colunas com números.*

T10 Cidi: *Sim...*

T11 P: *Aí, pede pra eles localizarem... Fica legal, não fica?*

T12 Cidi: *Eu acho que fica legal!*

O Episódio 1 explicita a elaboração da proposta de construção de um mapa da sala de aula. Ela surgiu baseada no livro de Geografia utilizado pela professora parceira. Como já havíamos trabalhado algumas questões sugeridas nele, adaptamos a ideia de construir um mapa da sala de aula. Nele a proposta era construir o mapa da sala de aula e, posteriormente, quadriculá-lo e realizar a localização de cada criança usando as linhas e as colunas.

No entanto, sugeri à professora parceira que entregássemos, já de início, uma malha quadriculada em que as crianças precisassem localizar as carteiras nos quadrados dela: “E aí, se a gente quadriculasse tudo, aí eles já têm que trabalhar com essa ideia do 1A, 1B, porque daí eles já estão trabalhando com a localização no plano já”. A ideia era que o trabalho com as coordenadas cartesianas se iniciasse desde a primeira etapa da tarefa. A professora afirmou, no T06: “Sim, com a localização no plano. Olha que legal! Eu não sabia que com isso aqui eu podia trabalhar isso”. E complementei, no T07: *Sim. É bem legal! Porque isso aqui, pra eles, é muito importante, porque, no Fundamental e no Médio, eles vão trabalhar com localização de pontos no plano cartesiano... e tem aluno que chega lá e não consegue ter essa ideia de linha e coluna. Então, trabalhar isso aqui, talvez seria interessante.*

Outras questões foram inseridas como parte da proposta da tarefa, mas elas serão objeto de discussão mais à frente [...].



**Mapa da sala de aula: selecionando o material para a tessitura**

**da narrativa**

A tarefa *Mapa da sala de aula* foi desenvolvida em junho de 2017, após várias outras tarefas e discussões. A escolha da história da tessitura do *square*, propiciado pela proposição dessa tarefa, deu-se em virtude da riqueza do movimento experienciado com seu desenvolvimento e pela multiplicidade de textos de campo que eu poderia utilizar para a composição da narrativa.

Para sua composição, apoiei-me em diferentes textos de campo. Eles englobam não só os episódios interativos, selecionados das transcrições dos momentos de planejamento e de replanejamento da tarefa e das videograções das vivências com a professora parceira e com as crianças em sala de aula, mas também as fotografias dos registros produzidos pelas crianças.

Como nas demais narrativas, o trabalho de tessitura do *square*, que compõe a peça final, não se restringiu à sala de aula, mas continuou a partir de meu olhar. Como pesquisadora, selecionei: as carreiras que precisavam ser retomadas, aquelas que, pela riqueza de dados, mereciam ser analisadas de forma mais atenta e sobre as quais precisaria refletir com minúcia; os fios teóricos que me auxiliariam no acabamento da carreira final; e os autores que teceriam comigo. Também produzi (re)significações e reflexões, a partir da análise da peça tecida, em colaboração com a professora parceira e as crianças daquele terceiro ano. Por meio de todo esse movimento, busco articular o drama como instrumento de elaboração conceitual e de desenvolvimento profissional.



### **Tecendo um *square* a partir da tarefa *Mapa da sala de aula***

A tarefa *Mapa da sala de aula* foi proposta no dia 19 de junho de 2017 e consistia na segunda etapa que iniciava o trabalho com mapas. A primeira era constituída pela exploração deles por meio do *Google Maps*.

Iniciamos a proposta buscando as significações que as crianças apresentavam para o conceito de ponto de referência. Nosso objetivo era que elas compreendessem o ponto de referência como algo que orienta a localização, por exemplo: uma árvore, uma praça, uma placa, uma esquina etc. Em seguida, procuramos explorar alguns pontos de referência que ajudassem na localização da escola, retomando os conceitos alusivos à lateralidade: à esquerda de, à frente de, à direita de, atrás de. O

excerto de meu diário reflexivo explicita como a proposta foi desenvolvida com as crianças.



Hoje, 19 de junho de 2017, trabalhamos com o Google Maps. Iniciamos a aula, discutindo com as crianças o que seria um ponto de referência. Algumas significações apareceram: ponto como sinal gráfico (Alisson); vértices de figuras planas (Márcio); locais que ajudam na localização.

A professora deu como exemplo sua localização. Disse que estava na Rua Julieta Cristina<sup>2</sup> e precisava chegar à escola. Seu local preciso era o parque. Ela solicitou às crianças que identificassem pontos de referência para auxiliá-la no deslocamento até a escola, bem como as direções que deveria seguir.

Márcio e Fernando foram até a lousa e desenharam um mapa indicando o trajeto e os pontos de referência. A discussão foi extremamente rica.

Em seguida, fomos para a Sala de Informática, onde apresentamos o Google Maps como ferramenta de orientação e localização. Exploramos com as crianças os comandos de cada botão e mostramos a localização da escola, retomando a proposta de levar a professora da Rua Julieta Cristina até a escola. Nosso objetivo era que elas identificassem se os pontos de referência e as direções escolhidos por elas estavam realmente corretos.

Foi possível explorar também a questão das paisagens. No Google Maps, alguns locais estavam diferentes dos locais atuais, possibilitando a discussão sobre a mudança de paisagens e a urbanização. Finalizamos inserindo o endereço da professora.

Márcio nos ajudou a identificar que podíamos colocar o “boneco” da ferramenta para caminhar pelas ruas por meio de uma projeção em 3D. Foi muito bacana!

(Diário reflexivo, 19 de junho de 2017)

Nosso objetivo com a utilização do *Google Maps* era explorar a importância dos pontos de referência e das coordenadas de localização. Tais questões seriam primordiais para a elaboração do mapa da sala de aula, etapa seguinte da tarefa.

A elaboração do mapa da sala de aula ocorreu de forma individual quando voltamos para a classe. Cada criança recebeu uma malha quadriculada com dimensões de sete quadrados no comprimento por nove na largura — deixamos uma linha e uma coluna a mais do que a

---

<sup>2</sup> A rua escolhida pela professora era parte do trajeto da maioria das crianças da classe para chegar até a escola; por isso, seria fácil que elas identificassem pontos de referência.

quantidade de fileiras da classe para que, posteriormente, déssemos continuidade à proposta, em um segundo momento, nomeando tais linhas e colunas. As crianças foram orientadas pela professora parceira a pularem a primeira linha e a primeira coluna da malha e a começarem a construção do mapa a partir das linhas e colunas seguintes. Foi indicado também que o mapa deveria ser elaborado por meio da vista vertical da classe e que as carteiras fossem identificadas com os nomes das crianças que nelas se sentavam.

Logo no início da tarefa, percebemos que as crianças ainda tomavam seu corpo como referencial, como explicitado no Episódio 2.

### **Episódio 2:** Quem é o referencial, meu corpo ou o do observador?

T01 Cidi: *Olha que interessante, estão colocando ao contrário!*

T02 P: *E você vê que eles fizeram o desenho de novo, eles vendo e não o observador.*

T03 Cidi: *E não o observador... Exatamente isso!*

T04 P: *Foi legal fazer de novo por isso...*

T05 Cidi: *Foi! Porque é voltar... Você vê que o conceito [é] esse ir e vir.*

T06 P: *É... Não dá para dizer: já tem o conceito; não tem o conceito. É um ir e vir...*

T07 Cidi: *É um ir e vir constante! Constante! Eu fico impressionada...*

T08 P: *Por isso que é importante ir e voltar com os conteúdos...*

T09 Cidi: *O tempo todo!*

T10 P: *Sim!*

O diálogo entre a professora parceira e eu levanta algumas questões interessantes. A primeira delas se refere às crianças retornarem às primeiras hipóteses e tomarem o próprio corpo como referencial. Isso se deu mesmo depois do desenvolvimento de várias tarefas que exploravam o conceito de referencial, ainda que as discussões tivessem sido extremamente interessantes e que as crianças revelassem, em seus discursos, indícios da elaboração do conceito de referencial quando incitadas a utilizar as significações produzidas anteriormente. Tal questão é enfatizada por Vigotski (2009b) quando discute que a elaboração de um novo conceito é um longo caminho, permeado por idas e vindas e que tem como ponto crucial o emprego funcional da palavra, quando o sujeito se torna capaz de controlar seus processos psicológicos para a resolução dos problemas que se lhe apresentam.

A segunda questão que vale à pena ressaltar é a reflexão que juntas, professora e eu, fizemos sobre a elaboração de conceitos, nos turnos 05, 06 e 07, elencando as características, com base em Vigotski (2009b), a respeito

de tal processo: “[...] porque é voltar... você vê que o conceito esse ir e vir”; “É... Não dá para dizer: já tem o conceito; não tem o conceito. É um ir e vir...”; “É um ir e vir constante! Constante! Eu fico impressionada...”. O episódio foi finalizado quando destaquei, no T08: “Por isso que é importante ir e voltar com os conteúdos...”.

As crianças continuaram trabalhando na tarefa, e nós fomos caminhando pela sala e identificando as questões que emergiam. O Episódio 2 destaca o primeiro conflito<sup>3</sup> que surgiu no desenvolvimento da proposta: afinal de contas, a professora entrava ou não entrava no mapa da sala de aula?



### **Dando um zoom**

**Episódio 3:** A professora entra ou não no mapa da sala de aula

T01 Cidi: *Olha que interessante o que o Márcio disse: “Prô, na mesma coluna, poderia ser que o Luiz tivesse. Mas, como eu fiz você, o Luiz não tá!”. Porque ele me colocou, você entendeu?! Então, se ele me colocou, o Luiz não tá!*

T02 P: *Hum...*

T03 Cidi: *Só que onde eu fico? Entendeu?!*

T04 P: *Ficou como se você estivesse na fileira.*

---

<sup>3</sup> Discutindo as concepções de Vigotski sobre drama, presentes em *Psicologia concreta do homem*, Delari Júnior (2011, p. 192) destaca que essa noção flutua a partir de duas acepções: “A primeira, mais genérica, é a do ‘drama’ como um ‘jogo de papéis’ ou ‘encenação teatral’, como se diferentes funções psíquicas, entre as quais certas emoções humanas, fossem os ‘atores’. Nestas passagens, o ser humano é posto quase como ‘arena’ de seu próprio drama, e à psicologia cabe perguntar sobre qual seria ‘o papel da paixão, da avareza, dos ciúmes, em uma dada estrutura da personalidade’ (Vigotski, 1929/2000, p.34). [...] uma segunda acepção, mais específica, embora articulada com a primeira: a do drama no qual o próprio ser humano, como ser social, é o ‘ator’. Será assumindo determinado papel social, no drama das suas relações com outras pessoas, que alguém viverá aquele outro ‘drama’, o de suas funções psíquicas. Um exemplo hipotético é o de um juiz que deve julgar a própria esposa: (a) ‘como pessoa simpatizo, como juiz condeno’; (b) ‘sei que ela é má, mas eu a amo’; (c) ‘simpatizo, mas condeno, o que vencerá?’ (Vigotski, 1929/2000, p. 37).” Compreendo que as relações interpessoais — estabelecidas nos processos de ensino e de aprendizagem enquanto relações sociais — são atravessadas pelo drama que articula dialética e dialogicamente os papéis sociais assumidos pelo sujeito, ora ator — que vive não apenas o drama das relações com o outro, mas também o drama de suas funções psíquicas —, ora autor (arena), que acolhe o enredo e orquestra o drama de suas funções psíquicas.

T05 Cidi: *Uhum..., na fileira.*  
T06 P: *Legal!*  
T07 Cidi: *Certo?! Márcio, dá uma olhada... A prô senta na fileira?*  
T08 Márcio: *Não!*  
T09 Cidi: *Então...*  
T10 Fernando: *Senta, prô!*  
T11 Cidi: *Eu sento do lado do Willian?*  
T12 Márcio: *Mas não ia dar para colocar aqui, prô!*  
T13 Cidi: *Hum...*  
T14 Márcio: *Não ia dar para colocar mais aqui!*  
T15 Cidi: *Mas, quando eu pedi para desenhar, eu pedi para desenhar quem?*  
T16 Márcio: *A gente! Mas eu desenhei você, porque você faz parte da sala.*  
T17 Cidi: *Ah, entendi!*  
T18 Márcio: *O mapa da sala tem que ter todos, todas, todas as coisas, as carteiras...*  
T19 Cidi: *Entendi...*  
T20 Fernando: *Ô, prô! Mas, naquele dia, você não tava sentada ali.*  
T21 Márcio: *Mas eu fiz a mesa dela. A mesa dela tá aqui, ó!*  
T22 Cidi: *Entendi, Márcio! Não, é... Eu só estou perguntando... Foi por isso que você me fez aí...*  
T23 Márcio: *Você pediu para fazer o mapa, eu fiz o mapa. Desenhei todas as carteiras!*  
T24 Cidi: *As carteiras de quem, eu pedi?*  
T25 Márcio: *A nossa, mas, prô, você também...*  
T26 Cidi: *Eu faço parte, né?!*  
T27 Márcio: *Faz!*  
T28 Cidi: *Entendi...*

O episódio se iniciou com a professora parceira identificando que Luiz não aparecia no mapa da sala de aula elaborado por Márcio. Ela, intrigada com o fato, chamou-me para que ouvisse o argumento dele. E, no T07, perguntou a Márcio: “Márcio, dá uma olhada... A prô senta na fileira?”. Ele respondeu que não e, no T12, complementou: “Mas não ia dar para colocar aqui, prô!”. A professora o questionou novamente, no T15: “Mas, quando eu pedi para desenhar, eu pedi para desenhar quem?”. Márcio respondeu, no T16: “A gente! Mas eu desenhei você, porque você faz parte da sala”. E complementou, nos turnos 18 e 23: “O mapa da sala tem que ter todos, todas, todas as coisas, as carteiras...”; “Você pediu para fazer o mapa, eu fiz o mapa. Desenhei todas as carteiras!”. Ela o questionou mais uma vez: “As carteiras de quem, eu pedi?”. E ele respondeu novamente, no T24: “A nossa, mas, prô, você também...”.

Do diálogo do Episódio 3 emerge o primeiro drama, dos muitos que tivemos ao longo da elaboração e da exploração do mapa da sala de aula.

O conflito surgiu porque não deixamos um espaço para a inserção da mesa da professora, o que foi um erro, pois é claro que as crianças tentariam inseri-la no mapa, ainda que fosse necessário excluir outra pessoa dele. Como o Márcio disse, a professora fazia parte da sala, e sua localização deveria estar presente no mapa. Compreendo que, nesse momento, Márcio experienciou um drama em que há um choque de papéis: enquanto aluno deveria cumprir a orientação da professora para o desenvolvimento da tarefa; enquanto pessoa social<sup>4</sup>, que possuía suas próprias concepções e percepções, deveria construir o mapa da forma que julgava coerente.<sup>5</sup>

A proposta da tarefa não consistia em apenas representar o mapa, mas também em explorá-lo na localização de algumas pessoas. Tal momento foi desenvolvido no encontro seguinte, 23 de junho, dia em que organizamos a classe em duplas, devolvemos os mapas elaborados e propusemos que explorassem a localização de algumas crianças nele [...].



### **Dando um zoom**

#### **Episódio 4: Quem é o referencial?**

T01 Cidi: *As carteiras que ficam ao lado da linha, ali ó [vai até a lousa e mostra a última coluna da folha de tarefas]. Ao lado da linha que vocês desenharam, aqui ó... Tá vendo?! Ao lado da linha... É a fila que tá perto do armário, não é?! Ó, tá do lado de lá... [mostra a fileira ao lado do armário]. Ela tá do lado do armário. Ai as crianças que sentam ao ladinho, grudadinho na carteira, estão do lado de cá, aí vem o corredor. Cuidado, porque vocês estão trocando as crianças de lugar. É! Eu estou percebendo isso... Vocês estão colocando algumas crianças que sentam do lado de lá para o lado de cá. Cuidado com isso! Prestem atenção...*

Quando a professora identificou que alguns registros ficaram diferentes, ela orientou as crianças afirmando que a fileira que ficava do lado direito

---

<sup>4</sup> Vigotski (2000) refere-se ao sujeito como pessoa social.

<sup>5</sup> “[...] ao admitirmos que mais que um papel se choca, colide em nós num mesmo momento e situação social, numa mesma vivência, única e contraditória – como pesquisador devo viajar, e cumprir minha função cidadã, mas como pai quero ficar aqui e poder dar carinho ao meu filho; como filho devo ficar aqui para cuidar de meus pais já idosos, mas como enamorado quero viajar para encontrar a moça de quem gosto, etc. Assim, dizer que ‘a dinâmica da personalidade é drama’ ultrapassa a imagem da ‘peça em vários atos’.” (Delari Júnior, 2011, p. 193).

era a que representava a do lado da porta de entrada da sala de aula. No entanto, essa era a posição de quem considerava seu corpo como referencial e não a do observador do mapa, aquele que deveria ser tomado como referencial. Em conversa com a professora, ela comentou que sua orientação poderia ter causado a confusão: “ela me disse que as representações poderiam ter saído daquela forma em função de sua orientação no início da tarefa. Ela também havia pensado na representação com outro referencial (a criança).” (Excerto do Diário Reflexivo, 23 de junho de 2017).

Para o prosseguimento da tarefa, a professora orientou que, no momento de escrever a localização de cada pessoa no mapa, elas deveriam indicar a linha e a coluna nas quais o colega se encontrava. Era necessário também confrontar os mapas dos dois integrantes da dupla, verificando se havia alguma divergência e o porquê de ela existir.

O Episódio 5 explicita o movimento gerado pela proposta.



### **Dando um zoom**

**Episódio 5:** Socialização do mapa da sala de aula

T01 P: *Pega um outro exemplo que ele não inverteu pra ver se eles percebem...*

T02 Cidi: *Vamos lá... Vamos imaginar... Eu vou pegar da turminha da coluna pra cá. Deixa a prô virar de novo, vamos virar só pra vocês perceberem o que está acontecendo. Vamos pegar, por exemplo, é... vamos pegar o Mateus. Vamos tentar com o Mateus. O Mateus, no registro da Vanessa, tá onde?*

T03 Rayssa: *Tá no A, é... Tá no...*

T04 Márcio: *C1.*

T05 Cidi: *Tá no C1. Guarda na cabeça. C1. Se a gente virar o registro. Ó, eles colocaram C1 aqui também [confere no registro novamente]. Virei! Onde está o Mateus?*

T06 Alunos: *C1.*

T07 Cidi: *A única coisa que aconteceu diferente? O Mateus veio parar de que lado?*

T08 Maria Eduarda: *Do lado do armário.*

T09 Cidi: *Do lado do armário, e o Mateus senta lá, do lado da parede [mostra onde Mateus senta]. Agora, dá uma olhada... Vamos no do Fernando?! Acha no do Fernando que letrinha que tá o Mateus.*

T11 Márcio: *C7... C7.*

T12 Cidi: *Bateu então?*

T13 Alunos: *Não!*

T14 Cidi: *Já não bateu mais, mas dá uma olhada agora [gira o registro].*

T15 Maria Eduarda: *Porque o Mateus tava no C1.*

T16 Cidi: *Agora dá uma olhada onde tá o Mateus.*

T17 Maria Eduarda: C8?

T18 Rayssa: C7...

T20 Maria Eduarda: C7.

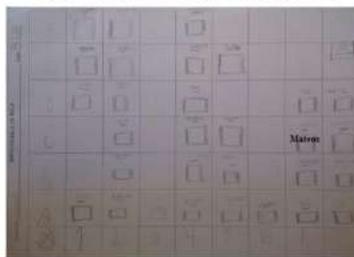
Para a socialização dessa etapa da tarefa, fixamos na lousa os mapas elaborados por cada integrante da dupla e confrontamos com as coordenadas de localização que eles registraram na folha de tarefas. Como Fernando foi o único que não tomou seu corpo como referencial, achamos que seria interessante confrontar seu mapa com o de Vanessa (Figuras 24 e 25), que também tentou não tomar o corpo como referencial, mas, no momento de construir, inverteu a ordem de algumas fileiras da classe.

Figura 24 – Mapa da sala de aula produzido por Vanessa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 25 – Mapa da sala de aula produzido por Fernando



Fonte: Acervo da pesquisadora

A discussão teve início quando solicitei que a professora parceira escolhesse uma das crianças que Vanessa e Fernando representaram em posições diferentes para que a classe pensasse sobre o porquê de haver diferenças nas posições no mapa e sobre a localização correta. A professora escolheu Mateus, que, no mapa de Vanessa, encontrava-se na posição C1 e, no de Fernando, na C7. Mateus sentava-se ao lado de Júlia, na penúltima fileira da classe. Quando nomeamos as linhas e as colunas, fizemo-lo enumerando as fileiras (colunas) do sentido da porta para a mesa da professora e as linhas da parte frontal para o fundo da classe. Portanto, Mateus estava mesmo na posição C7, como defendia Fernando. No entanto, no registro que a dupla nos entregou, eles localizaram o colega em C1, como indicam a Figura 26 e o Episódio 5.

Figura 26 – Registro de Fernando e Vanessa

Tarefa 10 – Localização na sala de aula

Alunos: Fernando e Vanessa Data: 23/02/2017

1. Utilizando o mapa da sala de aula, elaborado por você, indique:

- a) A localização do Luiz: A 1.
- b) A localização da Vanessa: B 5.
- c) A localização da Rayssa: A 8.
- d) A localização da Laura: E 8.
- e) A localização da Nikolay: E 5.
- f) A localização da Tainara: D 1.
- g) A localização do José Dione: C 8.
- h) A localização do Kauan: D 4.
- i) A localização da Rayane: C 5.
- j) A localização do Rafael: A 5.
- k) A localização do João Vitor: C 7.
- l) A localização do Mateus: C 7. **C1**
- m) A localização da Lídia: D 7.
- n) A localização do José Dione: A 3.
- o) A localização da Júlia M.: F 7.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



### Dando um zoom

#### Episódio 6: Socialização do mapa da sala de aula

T01 Fernando: *É por causa que eu e a Vanessa tava fazendo no dela, porque o meu tava errado.*

T02 Cidi: *Mas por que estava errado? Como você sabia que estava errado?*

T03 Fernando: *Não! Por causa que eu tinha feito a Prô Ana [monitora do Luiz] de lá e a Rayssa aqui. Aí a gente foi no da Vanessa que tava certo. A Prô Ana tava aqui e a...*

T04 Cidi: *Mas então você não fez com a intenção de olhar para os dois...? Você não desenhou com o objetivo que o outro visse, visse a forma que você fez ou não? Você não teve essa intenção quando você desenhou, então? Você desenhou por acaso e aí ficou assim? É isso? Então, você não pensou na hora de desenhar?*

T05 Fernando: *Eu queria desenhar do lado ao contrário...*

T06 Cidi: *Você queria desenhar do lado ao contrário. Você tinha essa intenção? [Fernando concorda]. Você tinha? Pra que, quando eu fosse olhar, desse certinho. É isso ou não? Era essa a sua intenção? [Fernando concorda]. E por que daí você achou que estava errado? Por que o da Vanessa estava de outro jeito?*

T07 Fernando: *É...*

T08 Cidi: *Qual que você achou que estava certo?*

T09 Fernando: *É porque, quando a gente olha, o da Vanessa tá no lugar certo. Mas, quando a gente olha assim [refere-se a mudar de posição], a Prô Ana já muda pra lá.*

T10 Cidi: *Ah, tá! Então, pra que você fizesse essa atividade, você ia tá em que posição? Você precisava estar em que lugar para que desse tudo certo?*

T11 Fernando: *No meu lugar.*

T12 Cidi: *No seu lugar? Você ficando no seu lugar, todo mundo estava na posição certa? É? [Fernando concorda]. E se você invertesse?*

T13 Fernando: *Aí não!*

T14 Cidi: *Tem certeza? Você quer ver seu desenho? Olha [entrega o registro de Fernando]. O Luiz e a Ana, tá de que lado? De lá, é isso? [Fernando concorda]. Agora vem aqui [chama Fernando para a frente da classe]. Agora, olha, olha seu desenho. O que aconteceu?*

T15 Fernando: *A Ana tá pra lá, e o Luiz tá pra lá.*

T16 Cidi: *Tá errado?*

T17 Fernando: *Não!*

T18 Cidi: *Então o que aconteceu?*

T19 Fernando: *Não! É por causa que eu pensei olhando no da Vanessa, porque a gente tava assim [volta para sua carteira]. E se olhasse o meu assim, ia tá errado. A gente não tava olhando assim [levanta-se e fica de frente para sua carteira] pra tá certo o meu.*

T20 Cidi: *Ah, tá!*

T21 Fernando: *Aí a gente pegou o da Vanessa, porque o dela tava certo.*

T22 Cidi: *Entendi! Então, agora o da Vanessa de novo [entrega o registro de Vanessa para Fernando]. Então, olhando assim, o da Van tá certo? [Fernando concorda]. Agora vem cá! [Até a frente da classe]. Olha o da Vanessa. O que aconteceu?*

T23 Fernando: *Agora tá errado.*

T24 Cidi: *Agora tá errado? [Fernando concorda]. Inverteu todo mundo? [Fernando concorda]. Então, por isso que vocês, para fazer a atividade, olharam só no da Vanessa. É isso? Tá! Entendi... Agora tá explicado. Faltou algo? [pergunta para a pesquisadora].*

T25 P: *Não!*

T26 Cidi: *Conseguimos, até aqui, fazer o que a gente pretendia.*

Quando confrontado por conta do registro, na folha de tarefas, de Mateus no lugar C1 e não na posição C7, Fernando justificou: “É por causa que eu e a Vanessa tava fazendo no dela, porque o meu tava errado”. A professora, intrigada com a afirmação de Fernando, questionou-o, no T02: “Mas por que estava errado? Como você sabia que estava errado?”. E ele respondeu: “Não! Por causa que eu tinha feito a Prô Ana de lá e a Rayssa aqui. Aí a gente foi no da Vanessa que tava certo. A Prô Ana tava aqui e a...”.

Fernando elaborou o mapa da sala aula corretamente, tomando o corpo do observador como referencial, o único equívoco que cometeu foi trocar

sua posição com a de Vanessa. Mas, ao confrontar seu mapa com o da colega para preencher a localização das crianças destacadas na folha de tarefas, abandonou seu mapa e tomou o dela como referência. Sua justificativa se deu porque, no mapa de Vanessa, a Professora Ana (monitora do Luiz) estava do lado correto da classe. No entanto, quando Fernando chegou a tal conclusão, tomava seu corpo como referencial, por isso acreditava que o registro de Vanessa era o correto. Vemos novamente o quanto a elaboração conceitual, discutida por Vigotski (2009b), é permeada por idas e vindas, dramas, e não pode ser mensurada. Se olhássemos apenas para o mapa elaborado, concluiríamos que ele já havia compreendido que o referencial não podia ser seu corpo. No entanto, quando foi confrontado pelo registro da colega, que estava diferente do seu, abandonou sua hipótese.

Outra questão importante de ser destacada é o papel da mediação pedagógica e semiótica nesse processo<sup>1</sup>. A professora, ao colocá-lo em

---

<sup>1</sup> Em uma perspectiva vigotskiana, nós nos constituímos quem somos por meio do outro. A esse respeito, Pino (2000, p. 65-66, grifos do autor) afirma: “Não se trata de fazer do *outro* um simples mediador instrumental, particularmente no caso da criança cujo desenvolvimento estaria irremediavelmente comprometido sem a presença prestimosa e a ajuda constante do outro. A mediação do *outro* tem um sentido muito mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento. Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento *em si, para os outros e para si*. O primeiro momento é constituído pelo ‘dado’ *em si*, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o ‘dado’ *em si* adquire *significação* para *os outros* (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade *em si*, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a *significação* que os outros atribuem ao ‘dado’ natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse *outro*, ele internaliza a *significação* do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um ser *cultural*. Fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa *significação* é o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica.”

confronto com seu registro, o registro de Vanessa e o registro elaborado pela dupla, e ao questioná-lo, buscando argumentos que justificassem sua tomada de decisão, atuou como mediadora das hipóteses que Fernando elaborava sobre as posições das crianças na sala de aula. Por outro lado, os mapas, tanto o produzido por ele quanto o construído por Vanessa, mediaram a reflexão, a elaboração do conceito de referencial e a forma de representar e localizar cada uma das pessoas em seu devido lugar.

O conflito gerado pela divergência nos dois registros também nos afetou (professora parceira e eu), pois acreditávamos que Fernando havia compreendido a questão do referencial e que seu mapa era um indício disso. No entanto, quando ele admitiu o mapa de Vanessa como correto, deixou-nos confusas quanto a sua escolha.

No T04, ele foi questionado sobre tal questão: *Mas, então, você não fez com a intenção de olhar para os dois...? Você não desenhou com o objetivo que o outro visse, visse a forma que você fez ou não? Você não teve essa intenção quando você desenhou, então? Você desenhou por acaso, e aí ficou assim? É isso? Então, você não pensou na hora de desenhar?*

No entanto, ele afirmou, no T05: *“Eu queria desenhar do lado ao contrário...”*. Assim, conduziu-nos a compreender que seu registro foi intencional, ele sabia por que desenhava as crianças naquelas posições. Novamente, o drama se fez presente: defender a hipótese criada ou assumir a hipótese da colega, que, para a realização daquela proposta, parecia mais coerente? Quando a professora perguntou se era sua intenção desenhar daquela forma para que o observador localizasse corretamente a posição de cada criança na classe, Fernando confirmou nossa hipótese. Mas, quando ela o questionou — *“Qual que você achou que estava certo?”* e ele respondeu *“É porque, quando a gente olha, o da Vanessa tá no lugar certo. Mas, quando a gente olha assim [refere-se a mudar de posição], a Prô Ana já muda pra lá”* —, temos indícios de que a questão do referencial ainda estava confusa para ele.

A professora viu em sua resposta a possibilidade de explorar melhor a compreensão de Fernando a respeito de tal questão e continuou: *“Ah, tá!*

---

Sobre a mediação, Pino (2000, p. 58, grifo do autor) explica ainda que ela é técnica e semiótica, pois, “se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma ‘forma nova’) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa ‘forma nova’ uma *significação*.” Portanto, há uma relação intrínseca entre instrumentos e signos, já que o instrumento — técnico, criado pelo homem —, ao modificar a natureza, também o altera e o transforma, o que produz a significação.

*Então, pra que você fizesse essa atividade, você ia tá em que posição? Você precisava estar em que lugar para que desse tudo certo?”*. E ele respondeu: *“No meu lugar”*. Quando a docente indagou sobre o que aconteceria se mudasse a posição em que olhava o mapa, ele disse que, naquele caso, nada ocorreria. A fala de Fernando mostrava indícios de que ele acreditava que, se tomasse o observador como referencial, seu mapa estaria correto apenas para o observador e que, se tomasse seu corpo como referencial, seu mapa estaria correto apenas visto de sua carteira. No entanto, isso não é verdade para o primeiro caso.

Compreendendo o que acontecia, a professora convidou Fernando para que fosse até onde ela estava e observasse seu mapa e as posições de cada pessoa representadas nele: *“Tem certeza? Você quer ver seu desenho? Olha [entrega o registro de Fernando]. O Luiz e a Ana. Tá de que lado? De lá, é isso? [Fernando concorda]. Agora vem aqui [chama Fernando para a frente da classe]. Agora olha. Olha seu desenho. O que aconteceu?”*. A professora pergunta se está errado, e ele afirma que não e continua, T19: *“Não! É por causa que eu pensei, olhando no da Vanessa, porque a gente tava assim [volta para sua carteira]. E se olhasse o meu assim, ia tá errado. A gente não tava olhando assim [levanta-se e fica de frente para sua carteira] pra tá certo o meu”*. A professora o convidou novamente para ir até onde ela estava, mas agora com o mapa de Vanessa em mãos: *“Entendi! Então, agora o da Vanessa de novo [entrega o registro de Vanessa para Fernando]. Então, olhando assim, o da Van tá certo? [Fernando concorda]. Agora vem cá! [Até a frente da classe]. Olha o da Vanessa. O que aconteceu?”*. E ele respondeu: *“Agora tá errado”*.

A forma como a professora parceira continuou a tessitura da peça, os fios que decidiu inserir, os pontos que combinou, por meio de todos os questionamentos que fez a Fernando, o modo como o orientou a refletir sobre sua construção e sobre o mapa de Vanessa, colocaram-no em conflito, mobilizando-o a pensar sobre o que afirmava e a buscar um argumento que convencesse a professora de que ele estava correto. No entanto, quando a criança, em situação conflituosa, reflete sobre sua hipótese e vai sendo conduzida por um parceiro mais experiente, tem a possibilidade de (re)significar os sentidos e os significados construídos até aquele momento. A mediação articulada de forma intencional, tendo objetivos claros e visando ao confronto de ideias e hipóteses, é propulsora de aprendizagens e de desenvolvimento.

A tarefa ainda não estava finalizada, precisávamos dar continuidade a mais uma etapa e decidimos que, para que ela acontecesse, seria

necessária a reestruturação do mapa da sala. Mas de que forma proceder para que a tarefa não ficasse repetitiva? O episódio a seguir explicita nosso raciocínio para resolver o problema.

### Episódio 7: Reelaborando a tarefa do mapa da sala de aula

T01 Cidi: *A localização de algumas crianças e, principalmente, também a questão dos corredores para que eles não se percam de trocar a criança de lugar.*

T02 P: *Uhum...*

T03 Cidi: *Porque foi uma coisa apareceu! Não esquecer de me colocar.*

T04 P: *Sim!*

T05 Cidi: *E o que mais?*

T06 P: *Eu acho que seria interessante aqui, na hora de criar um problema, fixar alguém que esteja no corredor.*

T07 Cidi: *Isso! Alguém que esteja no corredor. E nas laterais!*

T08 P: *Sim! Porque, daí, a gente fixando quem tá, né?!*

T09 Cidi: *Uhum...*

T10 P: *Aí a gente fixa nas duas laterais e no corredor!*

T11 Cidi: *Sim... A minha presença, não esquecer de colocar!*

T12 P: *Uhum... E é bom que dá pra fazer o quadradinho menor...*

T13 Cidi: *Dá!*

T14 P: *Porque daí, como a gente já vai trazer cortadinho, a gente já faz o quadrado menor, aí cabe você.*

T15 Cidi: *Faz menor!*

T16 P: *Seria sua mesa...*

[...]

T17 Cidi: *Mas, muito legal, viu?! Muito legal!*

O Episódio 7 explicita o movimento que estabelecemos, professora parceira e eu, para pensar e tecer de que forma proporíamos a reconstrução do mapa da sala de aula, criando, assim, um novo *square*. As ideias para as alterações emergiram do primeiro momento em sala de aula: inserir a mesa da professora no mapa (T03); fixar crianças que se sentavam no corredor e nas laterais da classe para que atuassem como ponto de referência (T06 e T07) e facilitassem a tomada do referencial; fornecer os nomes e as carteiras previamente recortados para que as crianças precisassem apenas localizá-los e colá-los na malha quadriculada. Em meu Diário Reflexivo, fiz algumas anotações a respeito da tessitura do novo *square* em sala de aula:



Hoje, 28 de junho de 2017, propusemos um problema para as crianças resolverem. Fixamos algumas crianças na malha quadriculada, dando prioridade aos que ficavam nas laterais da classe e nos corredores, a fim de auxiliar a localização.

Fixados os referenciais, as crianças deveriam reconstruir, individualmente, o mapa da sala de aula. Para facilitar a tarefa e não a tornar repetitiva, em vez de desenharem as carteiras, eles deveriam apenas colar as carteiras e os nomes das crianças, previamente entregues por nós. Desta vez, inserimos a mesa da Cidi no mapa.

Para a realização da proposta, a Cidi leu o problema e, com o auxílio das crianças, fixou sua mesa no mapa. Percebi que as crianças tiveram dificuldades na realização da proposta. Precisavam se levantar o tempo todo para enxergar a classe. Outros continuaram inserindo alguns colegas na mesma linha da mesa da Cidi.

Quando elaborei o mapa, Cidi ainda não havia trocado algumas crianças de lugar; por isso, ela solicitou que eles retornassem às antigas posições para evitar confusões. Outro dificultador foi as crianças não estarem sentadas em duplas como de costume. Por conta das avaliações municipais, elas foram organizadas individualmente, sendo necessário o emprego da memória e da imaginação para reconstruir a organização anterior da turma.

Esquecemo-nos de que João estava em outro lugar também. Assim, foi necessária a modificação durante a realização da tarefa.

[...]

A realização desta tarefa foi primordial para que identificássemos indícios da elaboração conceitual das crianças a respeito da construção de mapas, da utilização de coordenadas cartesianas, bem como de sua própria localização no espaço. Kauan, por exemplo, teve dificuldades em localizar seu próprio lugar na sala de aula.

(Diário Reflexivo, 28 de junho de 2017)

No excerto do Diário Reflexivo, já temos indícios de como as situações de drama, suscitadas com a proposta anterior, foram propulsoras de aprendizagens para nós e nos conduziram a reelaborar a tarefa e inserir mais uma etapa no trabalho com o mapa da sala de aula. Vejamos quais foram as primeiras questões que emergiram da proposta de reconstrução do mapa da sala de aula, explicitadas no Episódio 8.



### *Dando um zoom*

**Episódio 8:** O novo mapa da sala de aula

T01 Cidi: *Vejam se vocês lembram? Aconteceu, na última aula, um probleminha quanto a isso, porque deu uma diferença, porque vocês colocaram alguém aí.*

T02 Alunos: *Você...*

T03 Cidi: *Ah, então, por que a prô aumentou agora?*

T04 Júlia T.: *Pra pôr você...*

T05 Fernando: *Foi pra colocar você...*

T06 Rayssa: *Pra colocar a prô...*

T07 Márcio: *É por isso que tem Cidi...*

T08 Cidi: *Então, é por isso que tem Cidi agora?*

T09 Alunos: *Sim...*

T10 Cidi: *Entendi... A gente vai fazer o seguinte então, vejam só: nós vamos trabalhar novamente com o mapa da sala de aula, só que, agora, com algumas diferenças... Algumas localizações, a gente já tá fazendo pra vocês, pra que vocês continuem o restante. O que a prô vai fazer?! Só vou usar como exemplo aqui, porque daí vocês vão percebendo como nós vamos fazer. [Cola a folha de tarefas na lousa]. A primeira coisa importante da gente fazer no mapa da sala de aula, de novo a gente vai fazer o mapa da sala de aula. É que vocês já perceberam, o Mikael foi o primeiro a dizer, né?! Aumentou, esse aqui vai até o G, porque o Mikael já tinha lembrado que aquele outro que a gente fez vai até o F e não até o G. Fale, Márcio!*

T11 Márcio: *E também aumentou, porque aquele a gente fez deitado [com a folha de tarefas na posição paisagem], e esse a gente tá fazendo em pé [coloca a folha na posição retrato].*

T12 Cidi: *Ah, tá! Mas só por isso?*

T13 Márcio: *Não! Mas também por causa que a gente colocou você...*

T14 Cidi: *Hum... Então, aumentou uma linha? [Márcio concorda]. Aumentou uma linha?*

T15 Márcio: *Não! Uma linha não..., aumentou aqui, ó [mostra as colunas].*

T16 Cidi: *Hum...*

T17 Márcio: *Porque aqui tem um... na linha tem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.*

T18 Cidi: *Márcio, o que é linha?*

T19 Márcio: *É assim, ó [mostra uma linha passando o dedo].*

T20 Cidi: *Isso é linha? Então, eu volto minha pergunta: aumentou uma linha? Aumentou uma linha ou não?*

T21 Márcio: *Aumentou...*

T22 Cidi: *Ah, entendi! Então, aumentou uma linha. É isso? [Márcio concorda]. Se a gente tinha até o F e agora foi para o G, aumentou uma linha. E qual é o nosso objetivo? Localizar a professora ali. Por quê? Porque lembra que vocês me colocaram na mesma direção do Willian, do Márcio, do Rafael, da Rayssa, do Júlio, da Ana, do Luiz? Será que eu estou na mesma?*

Como destacado anteriormente, a proposta de reelaboração do mapa da sala de aula surgiu depois que refletimos sobre os desdobramentos da

aula anterior, em que percebemos que houve confusão com o referencial e, também, com o uso das coordenadas de localização e decidimos inserir um novo *square* à peça final. Queríamos explorar a resolução de problemas a partir de uma situação que emergisse das hipóteses lançadas pelas crianças. Por isso, optamos por fixar algumas delas para que atuassem como ponto de referência e direcionassem a escolha do referencial correto. O diálogo do Episódio 8 mostra o movimento causado pela nova proposta. Imediatamente após verem a malha reformulada, que seria utilizada para a reconstrução do mapa, as crianças perceberam que ela havia sido ampliada e que o motivo era a inserção da professora, turnos 04, 05, 06 e 07. E, no T10, a professora explicou como a tarefa deveria ser realizada e surgiram as questões: o que é linha? O que é coluna? Isso ocorreu quando a professora questionou se a inserção dela no mapa fez com que fosse necessário aumentar uma linha: “Hum... Então, aumentou uma linha? [Márcio concorda]. Aumentou uma linha?”. No entanto, Márcio afirmou: “Não! Uma linha não... aumentou aqui, ó [mostra as colunas]”. A professora o questionou sobre o que seria uma linha, e ele descreveu com o dedo uma linha na lousa. Há indícios de que Márcio sabia diferenciar linha e coluna, mas, no momento de se expressar, confundiu as palavras, o que faz parte da elaboração conceitual. O diálogo continuou e a professora afirmou que eles deveriam localizá-la no mapa antes de iniciar o desenvolvimento da tarefa. A proposta gerou um novo conflito: onde colocar a professora na malha quadriculada?



### **Dando um zoom**

**Episódio 9:** Onde inserir a professora na malha quadriculada?

T01 Cidi: *A primeira coisa que eu quero fazer com vocês é a minha localização. Tudo bem? Pra que, depois, vocês leiam a resolução de problemas que está aí — eu até posso ler com vocês, a gente pode até conversar antes — para depois vocês continuarem organizando. Tudo bem?! Agora, veja só, se fosse pra eu colocar a minha mesa, a minha mesa, certo?! E além da minha mesa, o meu nome, onde eu estaria?*

T02 Márcio: *B1.*

T03 Cidi: *No G5 ou no B1? O Mikael falou G5.*

T04 Márcio: *B1.*

T05 Rayssa: *G1... G1.*

T06 Mikael: *Ah, tá errado!*

T07 Cidi: *Eu estaria no G1?*

T08 Rayssa: *Sim!!!*

T09 Márcio: *A prô..., a prô vai ficar lá no teto, ela vai ficar aqui, ó [mostra o topo da folha de tarefas]?*

T11 Cidi: *Mas onde vocês entendem que começa a sala de aula? Na linha A, ela começa, ou ela começa na G?*

T12 Alunos: *A...*

T13 Rayssa: *No G1.*

T14 Cidi: *Mas vamos entrar num acordo, espera aí! Espera um pouquinho... Se nós formos desenhar o mapa da sala de aula de novo, nós vamos começar pela frente da sala, a frente da sala, logo que a gente entra, entra na porta: a frente da sala. Essa parte daqui da frente, ela vai estar na linha A ou na linha G?*

T15 Alguns alunos: *A...*

T16 Rayssa: *É G, prô! Porque de trás é a A [levanta-se e mostra o fundo da sala, fazendo com que algumas crianças concordem com ela]. Tipo: se a folha tivesse deitada, lá atrás seria a A.*

T17 Márcio: *Mas não é aqui, ó [mostra o início da folha de tarefas]? Desse lado daqui é esse daqui [vai até o armário]. Ela não disse que é quando entra? Vamos supor: eu vou entrar! [Sai e entra na sala]. Eu tô aqui, eu tô aqui! Porque aqui tudo é... [mostra os armários].*

T18 Cidi: *Você tá querendo dizer que essa parte aqui é essa [mostra os armários]?!*

T19 Márcio: *É...*

T20 Cidi: *É isso? Então onde eu estou?*

T21 Márcio: *Você tá... [olha para o quadro da folha de tarefas]. [Nesse momento, Kauan e Fernando também estão na lousa e cada um mostra uma posição diferente].*

T22 Cidi: *Calma! A gente precisa entrar em um acordo!*

T23 Fernando: *Prô, mas você não disse que...*

O diálogo se iniciou quando a professora solicitou que as crianças localizassem sua mesa na malha quadriculada; e as diferentes hipóteses dividiram a turma: a professora estava na linha B, na linha A ou na linha G. Mas onde realmente a professora deveria ser inserida na malha quadriculada? Vendo o conflito gerado pelas múltiplas hipóteses, ela questionou, no T11: “*Mas onde vocês entendem que começa a sala de aula? Na linha A, ela começa, ou ela começa na G?*”. E as crianças responderam que a sala começava na linha A. No entanto, Rayssa insistia que era na linha G; e a professora perguntou: *Mas vamos entrar num acordo, espera aí! Espera um pouquinho... Se nós formos desenhar o mapa da sala de aula de novo, nós vamos começar pela frente da sala, a frente da sala, logo que a gente entra, entra na porta: a frente da sala. Essa parte daqui da frente, ela vai estar na linha A ou na linha G?*

Rayssa tentou argumentar a favor de sua hipótese e afirmou: “É G, prô! Porque de trás é a A [levanta-se e mostra o fundo da sala, fazendo com que algumas crianças concordem com ela]. *Tipo: se a folha tivesse deitada, lá trás seria a A*”. Mas Márcio tentou contra-argumentar: “Mas não é aqui, ó [mostra o início da folha de tarefas]? *Desse lado daqui é esse daqui* [vai até o armário]. *Ela não disse que é quando entra? Vamos supor: eu vou entrar!* [Sai e entra na sala]. *Eu tô aqui, eu tô aqui! Porque aqui tudo é...* [mostra os armários]”.

A professora afirmou novamente que eles precisavam entrar em consenso. E o diálogo deu prosseguimento, como destaca o Episódio 10.



### **Dando um zoom**

**Episódio 10:** De que lado fica a porta da sala de aula?

T01 Cidi: *Calma, Fernando! Calma! Nós precisamos entrar num acordo por quê? Porque tem crianças que estão dizendo que eu estou em G1 e tem crianças que estão dizendo que eu estou no A1. Então, olhando pra cá...* [vai até a carteira de Willian], *na folha de vocês, que está deitada e na mesma posição que a minha..., só que a minha está na vertical, lá colada na lousa. Tudo bem? Entramos, localiza a porta, de que lado que ela fica? A porta fica pela direita ou pela esquerda?*

T02 Alunos: *Pela direita.*

T03 Cidi: *Então, localiza a direita na folha de vocês. Onde é o lado direito? É aqui ou é ali?* [Os alunos mostram o lado da porta]. *Tá, localizamos o lado direito então. Agora localiza na folha...*

T04 Maria Eduarda: *G8...*

T05 Cidi: *Localiza onde está o lado direito na folha. Onde está o lado direito na folha?*

T05 Alunos: *A8.*

T06 Cidi: *Então, vai começar ali na coluna do 8, é isso?* [Os alunos concordam]. *Agora, onde eu estou?*

T07 Fernando: *No A1.*

T08 Rayssa: *Não! No G1.*

T09 Fernando: *Mas, se a porta tá aqui, começando, a gente vai andar...* [Márcio fala ao mesmo tempo].

T10 Márcio: *Rayssa, a porta tá aqui* [vai até a porta], *então, prô, tem que tá aqui...*

T11 Cidi: *Então, eu estou no A1 ou no G1?* [Os alunos não entram em consenso].

T12 Rayssa: *Você poderia estar no G8, ali, ó!*

T13 Cidi: *Mas, Rayssa, se eu estiver no G8, onde eu estaria na sala?* [Refere-se à sala de aula real].

T14 Mikael: *Na porta...*

A professora percebeu que precisava mediar o conflito causado pela proposta de localizá-la no mapa da sala de aula e fez isso solicitando que as crianças indicassem se a porta de entrada se localizava à direita ou à esquerda deles: *Calma, Fernando! Calma! Nós precisamos entrar num acordo por quê? Porque tem crianças que estão dizendo que eu estou em G1 e tem crianças que estão dizendo que eu estou no A1. Então, olhando pra cá... [vai até a carteira de Willian], na folha de vocês, que está deitada e na mesma posição que a minha..., só que a minha está na vertical, lá colada na lousa. Tudo bem? Entramos, localiza a porta, de que lado que ela fica? A porta fica pela direita ou pela esquerda?*

E as crianças responderam: *"Pela direita"*. A professora solicitou, que elas localizassem então, a direita na folha, no T03: *"Então, localiza a direita na folha de vocês. Onde é o lado direito? É aqui ou é ali? [Os alunos mostram o lado da porta]. Tá, localizamos o lado direito então. Agora localiza na folha..."*. Alguns responderam que a direita na folha era a linha A8, e Maria Eduarda disse que era a G8. Mas todos concordaram que a coluna era a oito, e a professora questionou mais uma vez: *"Então, vai começar ali na coluna do 8, é isso? [Os alunos concordaram]. Agora, onde eu estou?"*. E as crianças retomaram as hipóteses iniciais: A1 e G1.

[...]

Todo o movimento experienciado com a proposta de reconstrução do mapa da sala de aula mostra o quanto a elaboração de um novo conceito é conflituosa e marcada por relações dialógicas intersubjetivas, que vão mobilizando as reflexões intrassubjetivas, que, por sua vez, retornam ao diálogo, e o novo discurso mobiliza novas reflexões intersubjetivas. O processo é cheio de idas e vindas, caracterizado por confronto de ideias e de hipóteses.

[...]

As propostas de construção e de reconstrução do mapa da sala de aula foram mobilizadoras de conflitos. Estes atuaram como instrumentos tanto para a elaboração conceitual quanto para o desenvolvimento profissional. Esse aspecto é o objeto da seção seguinte.

### **Mapa da sala de aula: o drama como instrumento de elaboração conceitual e de desenvolvimento profissional**

*"Perezhivanie é um prisma que refrata tudo que acontece com a criança e que refrata a influência social", não reflete, mas refrata, como a luz que passa por um prisma. (Fontes et al., 2019, p. 16, grifos dos autores)*

Em entrevista a Fontes *et al.* (2019), Nikolai Veresov destaca que, na perspectiva vigotskiana, “*Perezhivanie* é um prisma que refrata tudo que acontece com a criança e que refrata a influência social.” Para ele, Vigotski introduziu o princípio de refração usando a metáfora do prisma, porque este refrata e não reflete. A refração da luz envolve reconversão, pois, ao atravessar o prisma, a luz sofre alterações e modifica sua direção. Processo análogo acontece com a criança em situação dramática<sup>2</sup>; e eu acrescentaria que acontece também com o adulto em situação dramática.

Ao longo de toda a narrativa, busquei tecer a história do movimento experienciado com as crianças e com a professora parceira quando propusemos a elaboração de um mapa da sala de aula. Vários fios foram trazidos para tecer a narrativa; e tal multiplicidade também ocorreu na tessitura dos *squares*, produzidos em colaboração com as crianças no desenvolvimento da tarefa.

As situações de drama — causadas desde a tomada de decisões para a realização da proposta, passando pela confrontação de hipóteses, até a reflexão sobre as escolhas realizadas — geraram conflitos que atuaram como instrumentos na elaboração dos conceitos de referencial, ponto de referência, coordenadas cartesianas e mapa de localização. Mas também foram instrumentos de desenvolvimento profissional, quando as hipóteses lançadas pelas crianças nos mobilizaram a pensar em mediações que as conduzissem pelo caminho mais adequado, para a elaboração de significações para os conceitos em questão.

Para Vigotski (2000, p. 27), “[...] o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das

---

<sup>2</sup> “Um novo princípio fundamental de refração foi introduzido. Ele usou a metáfora do prisma porque prisma é aquilo que refrata. Essa foi uma metáfora forte, porque desafiou o princípio fundamental básico da reflexão em que toda a psicologia está construída, historicamente, metodologicamente, teoricamente, experimentalmente. O que reflete? Espelho. Introduzindo uma nova metáfora, Vigotski está substituindo essa metáfora básica do espelho pela metáfora do prisma. Mas a diferença entre o espelho e o prisma é que o espelho apenas reflete, enquanto o prisma refrata, trazendo mudanças. A luz não passa através do espelho, mas a luz passa através do prisma, reorganiza-se e torna-se diferente, mudando de direção. O processo de atravessar... A propósito, uma das traduções de *perezhivanie* é atravessamento emotivo [*emotional living through*], quando a criança passa por alguma situação dramática, e a metáfora do prisma é que a luz passa através do prisma, o que significa que a criança atravessa as dificuldades.” (Fontes *et al.*, 2019, p. 16-17).

funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. Mais plenamente elas podem ser desenvolvidas na forma de drama.” As funções psicológicas são interfuncionais e têm natureza social, provenientes das interações entre pessoas, e podem se desenvolver por meio do drama, compreendido pelo autor como choque de sistemas entre as ligações de dever e paixão, por exemplo.

Delari Júnior (2011), quando destaca as acepções de drama na obra vigotskiana, conclui que elas envolvem a questão dos papéis sociais<sup>3</sup>. Creio que possamos pensar de forma análoga nas relações intersubjetivas e dialógicas estabelecidas em sala de aula. Professor e alunos assumem diferentes papéis sociais; dessa forma, ainda que o drama, a situação de conflito, tenha a mesma origem, a forma como atua no funcionamento intrapsicológico é outra, a depender do papel social assumido. Assim, compreendo que o drama atua como instrumento tanto de elaboração conceitual quanto instrumento de desenvolvimento profissional.

Muitas foram as formações e transformações propiciadas pelas relações estabelecidas com o desenvolvimento das tarefas que exploravam as noções espaciais. Por isso, no capítulo seguinte, debruço-me na atividade de tecer a carreira final de pontos que compõe a peça desta investigação, buscando dar acabamento a ela e arrematar os fios soltos.

### **ARREIMATE FINAL!**

---

<sup>3</sup> “É muito rica a proposição de Vigotski de que em diferentes culturas nossas funções mentais assumirão diferentes ‘papéis’, terão diferentes sentidos – a diferença entre o ciúme do ocidental e o ‘de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos de fidelidade’ (Vigotski, 1930/1991, p. 87). Isso se amplia, pois os valores dos sistemas de funções mentais também mudam para pessoas que assumem diferentes papéis sociais numa mesma cultura. Poderíamos imaginar, num exemplo abstrato, que a função complexa e mediada de ‘orientação espacial’, para um taxista que deseja chegar a um ponto específico na cidade em que trabalha, pode ser importante, mas não tão relevante para um turista procurando um monumento histórico numa cidade desconhecida – caso, digamos, ele possa contar com um taxista que o leve até onde deseja ir.” (Delari Júnior, 2011, p. 192-193).



# A textualização das histórias narradas (auto)biografadas na pesquisa narrativa: o fazer metodológico

Gisele Adriana Bassi<sup>1</sup>

*É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida;  
É ela, enfim, que dá uma história a nossa vida;  
Não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história;  
Temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida  
(Delory-Momberger, 2014, p. 35-36).*

## Introdução

Este capítulo tem por objetivo destacar a importância da textualização das histórias orais narradas em uma pesquisa narrativa, pois essa desempenha um papel de destaque desde a produção de dados até a análise e interpretação das narrativas dos participantes; e “o fazer”, como sugere o título, com a metodologia empregada por mim em recente pesquisa narrativa<sup>2</sup> defendida no mestrado no ano de 2023, com o título *Os desafios do trabalho docente em tempos de pandemia: narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental* (Bassi, 2023).

Assim, trarei o passo a passo utilizado para a organização em textos das histórias orais narradas (auto)biografadas, sempre tão ricas e cheias de significados, produzidos tanto por quem está narrando quanto pelos pesquisadores. Devo ressaltar a importância do grupo de pesquisa Histórias de Formação de

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco. E-mail: gisele.adriana.bassi@mail.usf.edu.br

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

Professores que Ensinam Matemática<sup>3</sup> (Hifopem), com estudos aprofundados e discussões que perpassaram o tema durante os quatro anos de minha participação.

Após esta introdução, apresento uma seção que narra a importância da textualização; em seguida trago a metodologia construída para a apresentação deste capítulo; e, então, um exemplo de textualização realizada por mim. Finalizo destacando a potência da textualização nos resultados da pesquisa narrativa. Boa leitura!

### **A importância da textualização**

Quando as histórias passam a ser escritas no plural, ampliam-se as abordagens; novas possibilidades metodológicas despontam para a compreensão de fatos históricos; e diferentes fontes são tomadas como legítimas. Na pesquisa narrativa, essas histórias vividas e contadas constituem os textos de campo. São textos que trazem as marcas do espaço tridimensional para a investigação narrativa: o individual e o social (a interação); a continuidade, ou seja, a temporalidade (passado, presente e futuro); e o lugar (a situação), como afirmam Clandinin e Connelly (2011). Essas histórias podem ser obtidas – produzidas – por meio de vários tipos de textos de campo: entrevistas narrativas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, grupos de *discussão reflexão*<sup>4</sup> e notas de campo. Esse trabalho deve ser reflexivo e ponderar os fatos – pois se trata de histórias singulares e da leitura

---

<sup>3</sup> O grupo de pesquisa Hifopem é vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF).

<sup>4</sup> Optei pela grafia “*discussão reflexão*” – as duas palavras unidas e em itálico –, pois “a opção em juntar as palavras, pluralizá-las e/ou, algumas vezes, invertê-las, ressaltando-as, em itálico, seguem [sic] as razões teóricas, bem como os modos como as/os pesquisadoras/es de estudos nos/dos/com os cotidianos criaram para romper com as dicotomias de alguns conceitos, colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação” (Motta; Bragança, 2019, p. 1036).

da sociedade por meio de uma biografia – e propõe interferir em transformações sociais.

Ao transcrever essas histórias, manifesto em um texto uma parcela do que foi dito. Nesse instante, percebo a maneira como nos comunicamos em uma entrevista, e torna-se evidente que utilizamos diversos termos repetidos e vícios linguísticos. Além disso, na transcrição, nem sempre são capturadas as pausas, as hesitações, os gestos, os sentimentos.

Para comunicar as ideias por meio da escrita, é essencial dominar a habilidade de transformar as palavras em texto. No entanto, essa tarefa não é simples. Ao contrário, representa um verdadeiro desafio, especialmente quando a pessoa que escreve não é a mesma que originalmente contou um evento ou a narrativa, caso desse meu trabalho de mestrado.

Então, ao realizar uma textualização das histórias transcritas, é fundamental preservar a integridade do texto original, mantendo sua coesão e lógica – assim, as alterações na forma não devem, de forma alguma, modificar o significado do narrado. O principal objetivo da textualização é aprimorar a clareza da escrita para facilitar a compreensão do leitor. Embora as regras de ortografia sejam importantes, a estrutura do texto é o aspecto mais relevante.

Na textualização busca-se uma disposição cronológica dos dados – considerando que, ao narrar de forma oral, as lembranças nem sempre seguem uma ordem linear, há idas e vindas à reconstrução da memória –, possibilitando um envolvimento analítico nesse sentido e, assim, organizando todo o conjunto de histórias em temáticas. De acordo com Garnica (2004, p. 93-94), na textualização,

as perguntas são fundidas às respostas, constituindo um texto escrito mais homogêneo, cuja leitura pode ser feita de modo mais fluente. É também possível, nessa primeira sistematização, que o pesquisador altere a sequência do texto, optando por uma linha específica, seja ela cronológica ou temática.

Ainda, essa textualização envolve muito além da transcrição de dados. Ela é a responsável pela transformação das narrativas orais transcritas em um novo texto; e, por ser texto do pesquisador – que afere nesse momento a titularidade das narrativas –, configura-se, assim, como texto de pesquisa e permite uma análise mais aprofundada e a identificação de padrões, temas e significados subjacentes.

Desse modo, a textualização induz à categorização dos dados produzidos; e, com isso, facilita a identificação de *insights* e a construção de argumentos teóricos, levando às primeiras interpretações dos problemas e das questões que motivaram determinada investigação.

Ademais, concordo que é por meio da textualização dessas histórias que o enredo – trama – se inicia em uma pesquisa narrativa. As narrativas, então, ganham forma e substância; possibilitam a construção de novos conhecimentos e compreensões a partir das histórias e experiências dos participantes; e contribuem para a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Delory-Momberger (2012) afirma que as abordagens biográficas buscam compreender os processos de individualização e subjetivação resultantes das experiências intersubjetivas vividas pelo sujeito. Isso envolve analisar as dimensões antropológica, cognitiva, psicossocial e semiótica; e, assim, examinar o modo como o sujeito expressa suas vivências e experiências em relação aos fatores psicossociais e históricos. Segundo a autora, essas narrativas de vivência podem ser compreendidas como um processo contínuo de elaboração cumulativa, integrativa e interpretativa de experiências.

Esse processo de biografização é descrito por ela como um mecanismo pelo qual cada pessoa insere sua experiência em um esquema temporal, utilizando uma “razão” e uma “lógica” narrativa para atribuir significado às suas ações e aos eventos diários vivenciados. Isso nos capacita a moldar nossa própria identidade, promove um sentimento de unidade e possibilita a projeção de uma identidade narrativa, conforme o conceito

defendido por Paul Ricoeur (1983-1985 *apud* Delory-Momberger, 2012), que analisa o relato como o produto de uma operação de configuração que ele designa sob o termo “enredamento” (*mise en intrigue*, no original do autor). Assim sendo,

o “enredamento” apresenta uma tripla característica: transforma uma diversidade de acontecimentos ou incidentes sucessivos em uma história organizada, que se apresenta como um todo (configuração); junta e organiza elementos tão díspares como agentes, objetivos, meios, interações, circunstâncias, resultados (síntese do heterogêneo); e, por fim, transforma a relação de sucessão dos acontecimentos e dos encadeamentos finalizados, dando a cada elemento uma função e um sentido de acordo com a contribuição que este dá ao cumprimento da história contada (Ricoeur, 1983-1985 *apud* Delory-Momberger, 2012, p. 529).

Além disso, essa transformação das histórias narrativas em texto permite também a preservação e a disseminação das histórias compartilhadas pelos participantes e garante sua documentação e acessibilidade para a posteridade e referências educacionais, como neste caso,

pois sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e do ciclo biológico das criaturas que nele vivem (Arendt, 1972, p. 31).

É mesmo como um testamento, sugere a imortalidade ao trabalho posto mediante as riquezas que geralmente são encontradas nas histórias de vidas narradas em um contexto único; e assim se tornam histórias únicas e eternizadas por meio de textos que trazem marcas do espaço tridimensional, como já explicitadas neste capítulo, e inerentes às pesquisas narrativas.

## Construindo uma metodologia para a textualização

Nesta parte do capítulo trago o movimento ocorrido na minha pesquisa narrativa – defendida no mestrado – para construir a metodologia para a textualização que realizei, desde o momento da produção de dados, que pode ser presencial ou *on-line*<sup>5</sup>, até as transcrições destes. Considero a transcrição um trabalho árduo e importante a cargo do pesquisador, que deve se debruçar nesse processo, pois defendo a necessidade de retomar o momento vivido com os participantes e rever e ouvir, muitas vezes e atentamente, as narrativas que foram geradas – e, assim, já iniciar a apropriação das histórias. Com isso, os gestos e os sentimentos que afloram nas entrevistas – e que depois serão muito importantes para realizar a textualização – são mais bem observados.

Nacarato e Moura (2022, p. 17) afirmam nesse sentido que

nossas histórias, nossas narrativas precisam ser compartilhadas, discutidas e ressignificadas. E podemos fazer isso com os nossos pares e os nossos amigos críticos. No entanto, defendemos que algo mais é necessário: o estudo compartilhado, as discussões, os consensos e dissensos, a construção de um modo de produzir pesquisas (com) narrativas de modo colaborativo. [...] Aprendemos e nos constituímos pelo outro e com ele.

Nesse procedimento metodológico minucioso do modo como fazer uma textualização, apresento excertos do meu trabalho como inspirações para que os pesquisadores – e os futuros pesquisadores – possam se guiar por essa forma de textualizar. A dissertação que trago como aporte para este capítulo foi concluída no ano de 2023 e investigou os desafios do trabalho docente em tempos de pandemia em uma rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo.

---

<sup>5</sup> O período da pesquisa coincidiu com a pandemia de Covid-19, quando as escolas estavam fechadas e os professores em isolamento social, por isso as Entrevistas Narrativas foram realizadas *on-line*, por meio do Google Meet.

A pesquisa narrativa realizada trouxe a pesquisadora (eu) também como uma das professoras participantes e envolvida diretamente na investigação. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2021 e 2022, período ainda crítico da pandemia da Covid-19, e trouxe reflexões sobre o que a pandemia desencadeou com relação ao modelo educacional e os desafios impostos aos professores de escolas públicas. Tomei como objeto de análise as narrativas de cinco professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>6</sup> e também a minha história, retirada do meu memorial de formação; e a experiência docente durante a pandemia. Trago, neste capítulo, uma dessas narrativas para discorrer sobre o modo como fazer uma textualização e contribuir, assim, para a formação de pesquisadores narrativos. Acredito na potência das narrativas docentes como forma de se colocar à escuta – neste caso, de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental – e, com isso, pretendo mostrar a força da pesquisa (auto)biográfica.

O recorte será da Entrevista Narrativa (EN) com a professora que escolheu o pseudônimo “Emily”. Emily é professora há 25 anos, possui formação em Magistério (nível médio), graduação em Administração de Empresas e Pedagogia e mestrado em Educação. A EN foi realizada pelo Google Meet no dia 6 de novembro de 2021, um sábado, e teve a duração de 1 h 25 min 52 s. A narrativa pode criar ou transpor diversas emoções e interpretações em quem a ouve, seja o pesquisador, seja o participante, e o momento da entrevista é um processo de imersão nas histórias de vida relatadas. “Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 93).

Assim sendo, as questões, nas EN, perpassaram os seguintes blocos temáticos: escolarização básica; opção pelo Magistério/

---

<sup>6</sup> O projeto foi aprovado em 2021 pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, local onde essa pesquisa foi desenvolvida, e as professoras assinaram o Termo de Consentimento, concordando com a participação na pesquisa.

docência e o modo como ocorreu essa formação inicial e o início da carreira; participação em projetos de formação de professores na rede de ensino onde as entrevistadas atuavam; e modo como ocorreu o trabalho docente delas durante a pandemia.

A seguir, trago no Quadro 1 as fases das EN; as perguntas exmanentes – perguntas diretas realizadas às participantes –; e também algumas perguntas imanentes, aquelas que emergem do relato das participantes para completar os dados narrados, pensando no objetivo central da pesquisa.

Quadro 1 – Fases das entrevistas narrativas e perguntas

Fases	Perguntas
Fase 1 – Pergunta exmanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tenho interesse em conhecer sua história de vida e a de sua família, sua escolarização, sua constituição como professora e todas as vivências importantes até aqui em sua vida das quais você consegue se lembrar.</li> <li>- Como foi o início de sua escolarização básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio? Tente descrever como uma linha do tempo.</li> <li>- Quais foram os motivos que a levaram a escolher a profissão docente? E sobre sua formação inicial, como foi o período de sua graduação?</li> <li>- Como foi o início de sua carreira profissional e sua participação nas formações de professores na Rede Pública de Ensino?</li> </ul>
Fase 2 – Pergunta exmanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conte-me como está sendo sua rotina de trabalho desde o início da pandemia da Covid-19 em 2020. Quais os desafios que você tem enfrentado?</li> </ul>
Fase 3 – Perguntas imanentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E sobre as práticas educativas, quais foram as adaptações e inovações que você, professora, precisou desenvolver para conseguir lecionar no ensino remoto?</li> <li>- Quais foram as tecnologias e metodologias utilizadas para que o ensino chegasse efetivamente aos alunos? Você conseguiu atingir todos os alunos?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você acha que a pandemia acelerou a implantação de novas tecnologias na educação pública e que elas vieram definitivamente para ficar?</li> <li>- Nesse período pandêmico, houve suporte adequado, seja da Secretaria da Educação ou da própria escola, e formações pontuais de professores para ajudar a direcionar um pouco o trabalho mediante essas mudanças repentinas que ocorreram no ensino devido ao fechamento das escolas?</li> <li>- Você consegue identificar aprendizagens significativas em seus alunos nesse período impactante para a Educação?</li> <li>- Conte-me também sobre seus dramas (se tiver) enfrentados nessa fase e suas conquistas/ superações (se tiver).</li> </ul>
--	---

Fonte: arquivo da pesquisadora

Além da EN para a produção dos textos de campo, também utilizei um diário de campo, em que importantes conversas informais foram anotadas para serem entrelaçadas com os dados produzidos; e uma reunião do grupo de *discussão/reflexão*, que se reuniu para compartilhar experiências, dialogar e refletir sobre o trabalho docente durante e após o período pandêmico. Esses três instrumentos foram fundamentais para a realização de uma boa textualização depois das transcrições – completaram-se e enriqueceram o processo.

### **O início do processo de textualização**

A EN já se inicia em um processo de reflexão diante de tudo o que se ouve. Com a gravação da Professora Emily em mãos – armazenada também na nuvem do Google por segurança –, iniciou-se um longo processo de ouvir, escrever e retomar inúmeras vezes a gravação para não deixar passar nenhuma informação importante. As transcrições que fiz para essa pesquisa foram realizadas na íntegra, somente retirando algumas marcas

repetidas de oralidade. A média de tempo para transcrever cada EN foi de um mês – depois disso, foi necessário mais um mês para textualizar cada uma delas. O processo total, como disse, é longo, mas muito importante, pois as histórias de vida de professores são dados valiosos para quem está fazendo uma pesquisa narrativa, para os futuros leitores do estudo e para a Educação em geral.

A transcrição da EN da Professora Emily rendeu o total de 26 páginas; o diário de campo, que acompanhou essa história narrada, compreende 1 página; e a reunião do grupo de *discussão/reflexão*, com a participação de 5 das 6 professoras, preencheu o total de 21 páginas. A EN foi muito produtiva e emocionante, e já na transcrição pude pensar nas primeiras interpretações, entrecruzando-as diretamente com a minha história como professora nessa mesma rede municipal. Também realizei as transcrições já com o pseudônimo escolhido pela professora, nesse caso, com o nome de Emily.

Assim, iniciei a textualização diante da transcrição da EN; das anotações no diário de campo – do qual deixei um excerto mais adiante, na sequência da transcrição –; e da transcrição da reunião do grupo de *discussão/reflexão*, igualmente muito importante para enriquecer as histórias das professoras. A reunião suscitou discussões prévias dos dados mais observados nas entrevistas; e novos questionamentos e identificação com os fatos por parte das colegas – agora em grupo, pois estávamos no retorno às aulas presenciais pós-isolamento.

Na minha dissertação, refleti: “Eu, literalmente, tomei posse das textualizações, pois só assim consegui narrar os dados das histórias docentes que *a priori* não eram meus” (Bassi, 2023, p. 55). Essa é a realidade, principalmente, porque optei por narrar os textos em primeira pessoa, assim como personagem da história – nesse caso, me passando pelas professoras entrevistadas, o que é comumente aceitável nas pesquisas narrativas.

Ao iniciar a textualização, procurei identificar as informações mais relevantes das histórias narradas; e, sempre atenta aos meus objetivos da pesquisa, organizei-as em três temas por ordem

cronológica (linear) das informações apresentadas: experiências e processos de aprendizagem das professoras desde a infância; procura pela docência e constituição da carreira; e experiência da profissão docente durante a pandemia e todas as mudanças ocorridas nesse período. Os tópicos elencados ficaram parecidos e foram adaptados à unidade de cada uma das cinco histórias para não perderem a sua individualidade. Alguns dados redundantes ou irrelevantes para a pesquisa foram removidos para melhorar a fluidez do texto.

A textualização foi marcada por momentos de muita entrega, de minha parte, bem como de reflexão e análise direta diante de cada uma das histórias, sempre com muito comprometimento, fidelidade e vigilância epistemológica, criando assim uma narrativa sobre o momento atual e o ambiente social onde estávamos inseridas. A partir de então, o texto deixa de pertencer apenas à professora entrevistada e passa a ser um texto colaborativo, por ter sido compartilhado em diferentes momentos. As docentes também puderam sugerir modificações – uma das professoras participantes, por exemplo, retirou uma pequena parte por achar que a comprometeria perante a rede municipal onde trabalha, mesmo com a pesquisa utilizando pseudônimos.

Ao término das textualizações, esses textos de pesquisa precisam sempre ser repassados aos participantes para suas aprovações e/ou alterações. Para Clandinin e Connelly (2011), o momento tenso na pesquisa narrativa é a devolução dos materiais de pesquisa aos participantes, o que, neste caso da Professora Emily, ocorreu de maneira tranquila e sem alterações.

### **A textualização realizada**

Nesta parte do texto trago excertos das transcrições e da textualização para que você, leitor, possa entender como foi esse processo de textualização – neste caso, então, de Emily, uma das professoras participantes da minha pesquisa de mestrado.

Primeiramente vou me atentar ao excerto da transcrição de um diálogo entre mim (a professora-pesquisadora) e a professora

entrevistada, que também atuava como formadora nessa rede pública municipal. Nessa conversa, ela expôs parte da sua escolarização, já com enfoque na docência, em que se encontra até hoje. Esse excerto está mostrado a seguir.

*Gisele: E você acha que o magistério completou a pedagogia, a pedagogia complementou o magistério, os dois foram importantes?*

*Emily: Olha, do magistério, eu não lembro muito das disciplinas, mas não que tenha tido impacto na minha formação. Não. Eu acho que, daí, foi mesmo esses cursos que foram ofertados até pela própria prefeitura. Teve a USP<sup>7</sup> também, a gente tinha... como eu falei, sempre teve um movimento muito grande de cursos sendo oferecidos. Então, esses cursos em paralelos, fizeram mais a diferença na minha... impactaram mais a minha formação. Na Pedagogia, muitas coisas também foram discutidas, importantes, mas assim, não sei se o que eu estava vivenciando fazia sentido naquele momento. A gente ouve, mas a gente não tem nem noção, a gente ouve sobre o desenvolvimento da criança, mas naquele momento, não vê sentido. No momento em que você está em sala de aula, que você precisa, você sente necessidade, então, eu acho que as coisas fazem mais sentido, os cursos, as formações, tudo isso faz mais sentido. E também, você vai buscar, né, Gi? Na sala de aula e em outros lugares. Assim, como formadora também, eu tinha que buscar um conhecimento pra estar falando também. Então, eu acho que a necessidade. Nada como a necessidade. No momento do magistério, não tinha necessidade daquela aprendizagem. Na pedagogia, já sentia mais, porque eu estava em sala de aula. Mas acho que mais os cursos que eu fiz de formação continuada mesmo, que fizeram mais sentido pra mim.*

O excerto anterior mostra que o diálogo rendeu uma resposta já reflexiva por parte da professora, com grifos meus – aqui faço uma observação de que esses grifos na versão original foram feitos por mim com marcadores de texto na cor amarela, mas, para este capítulo, não utilizei a marcação colorida devido à impressão em preto e branco do livro. Assim, ao transcrever, muitos diálogos já

---

<sup>7</sup> Universidade de São Paulo

me permitiram as primeiras interpretações, apontando para possíveis discussões e futuras análises mais aprofundadas – neste caso, sobre o ingresso e a permanência da professora no magistério e a forma como ela se constituiu como docente nesse processo.

Os marcadores (ou grifos) me direcionaram bastante na textualização, pois, além dos diálogos e das frases relevantes que foram sendo observados durante a transcrição, permitiram – diante dos objetivos estabelecidos, como já colocado anteriormente – elencar tópicos parecidos em todas as EN que fiz para a pesquisa, o que facilitou muito o trabalho de organizar a textualização.

A textualização de cada uma das professoras tinha um título – escolhido por mim –, retirado de uma frase marcante em cada EN; e subtítulos para cada um desses tópicos. Trago como exemplo, no Quadro 2, os subtítulos da textualização da Professora Emily.

Quadro 2 – Título e subtítulos presentes na textualização da Prof.<sup>a</sup> Emily

**Título**

Professora Emily: “Acho que o grande aprendizado desse período foi a ressignificação da forma de trabalhar e dos saberes dos professores”

**Subtítulos utilizados na textualização**

- 1) “A minha escolarização na infância e na adolescência, o curso de magistério e as dúvidas quanto à docência”
- 2) “O curso de Pedagogia, a minha constituição docente e as experiências como formadora de professores”
- 3) “O ingresso no Mestrado em Educação e a relação formadora-pesquisadora na rede”
- 4) “A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos”
- 5) “Avaliar em meio à pandemia”
- 6) “Identificando as aprendizagens e/ou as lacunas com o ensino remoto”
- 7) “O suporte pedagógico e tecnológico durante esse período”
- 8) “Desafios e superações: o que ficou”

Fonte: organizado pela pesquisadora

Os trechos grifados por mim no excerto da transcrição que apresentei anteriormente foram textualizados no Subtítulo 2 – “O

curso de Pedagogia, a minha constituição docente e as experiências como formadora de professores” –, que mostro a seguir e que consta no meu texto da dissertação, por ser texto de pesquisa. Quando organizada com o conjunto geral de dados das transcrições da EN da Professora Emily, do grupo de *discussão/reflexão* e também do meu diário de campo, a história tomou corpo e ganhou um enredo, assim facilitando a escolha dos eixos teóricos elencados para as análises – neste caso do primeiro eixo das análises, que recebeu o título: “Como nos constituímos professoras”.

Segue, no Quadro 3, o excerto da textualização.

#### Quadro 3 – Excerto da textualização da Prof.<sup>a</sup> Emily

Além do curso de Magistério, que me permitia lecionar, alguns anos mais tarde, eu cursei também Pedagogia, minha segunda graduação. Estudei na Unicamp<sup>8</sup>, que tinha uma parceria com a prefeitura da cidade, e o curso era um tipo de atualização do curso de Magistério, destinado aos professores que já atuavam em sala de aula, pois dali alguns anos, o curso superior para lecionar seria obrigatório.

Na Pedagogia, muitas coisas importantes foram discutidas e, como no curso de Magistério, eu sentia que, no momento, aquelas aprendizagens não me faziam muito sentido, porque, muitas vezes, as reflexões eram apresentadas de forma desconectada das nossas salas de aula, nada como sentirmos a necessidade de alguma aprendizagem para buscarmos mais conhecimentos. Por isso, tenho convicção de que os inúmeros cursos de formação continuada que eu fiz ao longo desses anos foram os que mais me ajudaram na minha constituição profissional.

Fonte: texto de pesquisa da autora (Bassi, 2023, p. 98)

Assim, fica clara a importância de transcrever com responsabilidade; organizar essa transcrição em tópicos mais relevantes mediante os objetivos do trabalho; utilizar grifos e anotações e outros instrumentos (grupo de *discussão/reflexão* e diário de campo); e ordenar linearmente a história, de modo que faça sentido. Esse processo produz um texto acadêmico mais uniforme

---

<sup>8</sup> Universidade Estadual de Campinas

e coeso; inicia o enredo – ou seja, a trama – da pesquisa, conforme sugere a autora Delory-Momberger (2012); e faz das narrativas uma fonte potente de dados em uma pesquisa narrativa, pois elas são a teoria “viva” do trabalho.

A seguir, trago mais um exemplo de como a textualização pode ser realizada com atenção e envolvimento do pesquisador com as histórias; e da importância de outros instrumentos de produção de dados, neste caso excertos do meu diário de campo.

Para isso, apresento um excerto da transcrição da EN com a Professora Emily – do momento em que ela narra sobre uma de suas alunas durante o período pandêmico. Ela se emociona muito nesse trecho – inclusive, trouxe o nome da aluna com carinho como seu pseudônimo para essa pesquisa. Logo em seguida, no Quadro 4, mostro um excerto da anotação sobre a Professora Emily que fiz em meu diário de campo.

*Emily: Então, assim, era algo que a gente tinha que... Sugou muito, né, Gi? Sugou muito. E a Emily [a aluna], essa criança, era uma criança que, no primeiro dia da reunião quando eu dei o gibi de presente a ela, perguntei pra ela. Falei assim: “Ai, você, você gosta de ler? Você gosta de gibi?”. Ela falou assim: “Eu não gosto de ler”. E fiquei com isso, né? E assim, ela não estava ali recebendo o gibi com prazer. E foi uma criança que eu, nossa, motivei muito no particular. Então, era uma criança que não lia, e, assim, um ponto, a cada degrauzinho que ela conseguia, eu fazia uma festa, assim, enorme com ela. E ela... [Choro] Desculpa.*

*[...]*

*Gisele: Ela mudou de cidade?*

*Emily: Mudou de cidade, ela foi pra Minas Gerais. E daí, conversando com ela depois de um tempo, ela falou assim: “Prô, aqui, só eu que... na minha sala do segundo ano, só eu que tô lendo, escrevendo e fazendo as lições.*

Quadro 4 – Excerto do diário de campo sobre a Prof.<sup>a</sup> Emily

**ANOTAÇÕES DE CAMPO**

Entrevista Narrativa Prof.<sup>a</sup> Emily

Dia 06/11/2021

A entrevista com a depoente, a seu pedido, aconteceu em um sábado à tarde, pois era o dia/horário mais tranquilo para ela.

A depoente chorou muito durante a entrevista, relatando sobre a aluna Emily – nome que ela usou também como seu pseudônimo nessa entrevista – e suas superações na alfabetização da aluna.

Ela me contou em tom de desabafo, depois que encerrei a gravação – como também aconteceu ao final da entrevista –, que está muito preocupada com o rumo que a educação está tomando; relatou a inércia e a falta de formações de professores; e se mostrou angustiada em saber como ficarão os próximos anos devido a esse impacto que a pandemia ocasionou na aprendizagem dos estudantes.

Fonte: arquivo da pesquisadora

Após esses momentos apresentados nos excertos anteriores, a professora ainda se emocionou por diversas vezes ao narrar a história comovente – e com final feliz – da aluna; e, ao final da EN, com a gravação encerrada, também chorou muito e desabafou sobre essa aluna, outros estudantes e dificuldades que estava enfrentando durante o ensino remoto e o retorno às aulas presenciais, inclusive com críticas ao sistema de ensino em que estava inserida. Assim, o rememorar da Professora Emily trouxe à tona sentimentos que a levaram a resignificar a situação vivida diante da pandemia, claramente, pela sua emoção, por meio do choro. Então, no meu diário de campo fui anotando esses desabafos, cruciais na hora de textualizar, quando foram entrecruzados com a EN. Esse momento da entrevista está contido no Subtítulo 4 – “A interrupção das aulas presenciais: a rotina de trabalho na pandemia e os novos desafios metodológicos e tecnológicos” –, como segue no excerto da textualização que mostro no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Excerto da textualização da Prof.<sup>a</sup> Emily

Eu tive o caso de uma aluna chamada Emily. No dia da primeira reunião e da entrega do presente, que incluía um gibi, perguntei a ela: “*Você gosta de ler? Você gosta de gibi?*” E ela me respondeu assim: “*Eu não gosto de ler e nem de livros*”. E então, fiquei com isso em mente. Ela era uma aluna que não sabia ler convencionalmente; e, durante as aulas, senti a necessidade de motivá-la muito individualmente. A cada pequeno avanço dela, eu fazia uma festa, e esse processo todo foi muito marcante para mim. Me emociono muito ao lembrar...

Essa aluna já tinha passado por algumas situações pessoais; e, de certa forma, isso tinha a impactado de forma muito negativa, inclusive a bloqueando nas leituras. Mas, depois, ela trouxe em um dos áudios que me enviava que tinha conseguido ler porque eu tinha acreditado nela, coisa que ninguém tinha feito antes. Pensei muito sobre o quanto um professor pode impactar diretamente a vida de uma criança. E, nesse caso, eu consegui fazer a diferença na vida dessa aluna.

Fonte: texto de pesquisa da autora (Bassi, 2023, p. 104)

A textualização realmente organiza a história narrada e traz elementos para o enredo – ou trama – em uma pesquisa narrativa, como aparece no excerto anterior, em que a Professora Emily conclui que ela fez a diferença na vida dessa aluna em um momento tão difícil para a Educação diante do ensino remoto vivenciado durante a pandemia de Covid-19 no Brasil.

Além disso, a Professora Emily, duas horas após o final da sua EN, me chamou por meio de um aplicativo de mensagens para dizer que a entrevista tinha sido muito (re)significativa sobre a sua caminhada profissional: “*Mexeu muito comigo*”, ela relatou, o que mostra a potência das narrativas e faz da textualização uma oportunidade única para destacar e imortalizar esses momentos emocionantes e desafiadores que as professoras vivenciaram durante a pandemia – e que vivenciam todos os dias no chão da escola pública.

Delory-Momberger (2014, p. 137) afirma que “essa atividade biográfica permite, simultânea e antissocialmente, que os indivíduos se construam como seres singulares e se produzam

como seres sociais”. É no ato de narrar que as histórias de vida tomam formas e se engrandecem, produzindo os mundos sociais dos quais eles participam.

Assim, mediante os objetivos traçados, concluí a pesquisa de mestrado que serviu de aporte para este capítulo e constatei que os professores foram os grandes protagonistas nesse período pandêmico, ressignificando seu trabalho e atuando de maneira eficaz e dinâmica, de forma colaborativa e com muita resiliência, na medida do possível e com o que tinham à disposição – apesar da falta de políticas públicas que ajudassem as professoras e os alunos a passar por esse período de uma maneira mais harmônica e menos impactante.

### **A potência da textualização nos resultados da pesquisa narrativa**

Finalizo este capítulo justificando a textualização como um importante e necessário processo para a completude e fluidez da pesquisa narrativa, na medida em que permite melhores interpretações, análises, estrutura, organização e reorganização das memórias narradas; e a reflexão sobre acontecimentos diante dos objetivos das pesquisas narrativas.

Por meio das textualizações das cinco histórias dessa pesquisa, foram despontadas as três unidades temáticas que emergiram dos dados organizados e entrelaçaram a multiplicidade de matrizes teóricas adotadas, verificadas a partir dos dados e posteriormente analisadas narrativamente.

Também observo que a reunião do grupo de *discussão/reflexão* não foi textualizada, apenas transcrita, por isso não trago excertos dessa textualização neste capítulo. Porém, o grupo foi importantíssimo para que as professoras se encontrassem e, dessa única reunião, surgiram mais discussões e reflexões – amplamente somadas aos enredos das histórias – e também novas histórias, pois o momento era de retorno às aulas presenciais, o que fez emergir a

terceira unidade de análise (não prevista *a priori*), que recebeu o título “Tempo de (sobre)vivências e (trans)formações”.

Encerro este capítulo e deixo o convite à leitura do meu trabalho na íntegra para a completude da metodologia aqui sugerida.

## Referências

ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BASSI, G. A. *Os desafios do trabalho docente em tempos de pandemia: narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2023. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: 25 jun. 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, 2014.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L.; FIORENTINI, D.; GARNICA, A. V. M.; BICUDO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-98. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 90-113.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. *Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa*

(auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf> Acesso em: 17 out. 2024.

NACARATO, A. M.; MOURA, J. F. de. *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

# Biogramas e incidentes críticos: dispositivos metodológicos e analíticos em pesquisas biográfico-narrativas

Natália Raquel Brisolla Oliveira<sup>1</sup>

*[...] quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar*  
(Freire, 2021, p. 26).

## Introdução

No ano de 2023, nosso grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem) dedicou-se à leitura de trabalhos que pudéssemos rever e por meio dos quais fosse possível nos apropriarmos de maneira sistêmica de metodologias para organização e análise de dados de pesquisas biográfico-narrativas. Nesse ínterim, com o objetivo de termos um material que pudesse contemplar os achados de nossas discussões, a Professora Adair Mendes Nacarato e o Professor Jónata Ferreira de Moura propuseram que organizássemos um livro no qual cada capítulo consideraria uma metodologia de produção e/ou análise de dados de investigações biográfico-narrativas.

Em meu estudo em andamento<sup>2</sup> de doutorado em Educação pela Universidade São Francisco (USF), optei por escrever meu relatório de pesquisa no formato múltiplos artigos (*multipaper*).

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco. *E-mail*: natalia.brisolla@yahoo.com.br

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de financiamento 001.

Nesse formato, em meu relatório de pesquisa, cada capítulo analítico é formado por um artigo cujo foco principal é compreender, a partir das vozes dos professores que ensinam matemática, o modo como suas identidades vão se constituindo nas relações estabelecidas no contexto escolar. Para a escrita de um dos capítulos-artigo, utilizei o biograma como metodologia para organização e análise dos dados.

O biograma pode ser utilizado tanto para organização quanto para a análise de dados. Em relação à organização de dados, é possível utilizá-lo para estruturar uma Entrevista Narrativa (EN) em um quadro esquemático em ordem cronológica, a ser entregue ao entrevistado – este, com seu biograma em mãos, poderá alterar e/ou acrescentar fatos de sua biografia. Ao ser devolvido pelos depoentes, torna-se um dispositivo que o pesquisador poderá utilizar como metodologia de organização e/ou análise dos dados.

Uma segunda possibilidade de utilizar o biograma é como um quadro analítico, construído pelo pesquisador para um fim específico, ou seja, o biograma conterá os relatos – elencados por ele, pesquisador – nos quais o depoente tenha dado indícios de que alguns acontecimentos foram geradores de impacto em sua trajetória pessoal ou profissional. Bolívar (2002) denomina esses impactos de Método de Incidentes Críticos.

De modo geral, o biograma – que organiza a trajetória de vida em um cronograma personalizado dos fatos e incidentes que marcaram a vida da pessoa e sua interpretação (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017) – pode ser entendido como uma representação gráfica da biografia do entrevistado. A organização de dados em biogramas facilita a síntese das histórias narradas em pesquisas biográfico-narrativas, principalmente quando o pesquisador tem um limite máximo de páginas a escrever, como no modelo do relatório de pesquisa no formato múltiplos artigos, que compõe minha tese de doutorado em processo de finalização.

Em meio ao contexto exposto anteriormente, este capítulo tem por objetivo apresentar os biogramas como possibilidade metodológica e analítica para organização de dados de pesquisas

biográfico-narrativas. Para essa tarefa utilizei as EN como método de produção de dados.

Após esta introdução, descrevo sucintamente a maneira como conduzi as EN; em seguida, a estrutura dos biogramas e sua potencialidade para organização de dados de EN. Na sequência apresento as etapas para a construção de um biograma, o modo como construí um biograma e as considerações finais.

### **A EN como metodologia para a produção de dados em pesquisas biográfico-narrativas**

Para a produção deste capítulo utilizei dados produzidos para meu relatório de pesquisa do doutorado em Educação. Apoiei minha pesquisa no método biográfico-narrativo, por isso utilizei a EN como dispositivo para a produção dos dados. A EN é considerada um tipo de entrevista não estruturada, ou seja, não segue um padrão de perguntas e respostas. Uma narrativa está formalmente estruturada quando segue um esquema autogerador. De acordo com Ricouer (1980 *apud* Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 92), contar histórias implica duas dimensões: “a cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’”.

Jovchelovitch e Bauer (2015) propuseram quatro fases para a EN: (1) Iniciação: o tópico inicial é formulado para a narração (pergunta gerativa); (2) Narração central: o sujeito conta a sua história e o pesquisador deve restringir-se à escuta ativa com apoio não verbal para demonstrar o interesse pelo assunto; (3) Fase de perguntas: o pesquisador deve direcionar as perguntas exmanentes para as imanentes<sup>3</sup>; e (4) Fala conclusiva: o pesquisador para de gravar e algumas discussões podem surgir – e muitas vezes se

---

<sup>3</sup> Questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, e questões imanentes são aquelas que surgem durante a narração do depoente.

tornam importantes para a interpretação do contexto da narrativa<sup>4</sup>. As entrevistas que realizei foram conduzidas de acordo com essa metodologia.

Entrevistei seis professores da educação básica de uma escola municipal do sul de Minas Gerais: três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e três professores dos anos finais<sup>5</sup> do Ensino Fundamental. A preferência por essa instituição de ensino deveu-se à familiaridade da pesquisadora com o campo. Nacarato (2018), em suas experiências com o trabalho de orientação de mestrado e doutorado, ratifica que a aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador gera um clima de confiança e respeito e é fundamental para a produção de narrativas ricas em detalhes.

As EN foram registradas por meio de videogravações, como a própria metodologia sugere, e, na sequência, com anotações no meu diário de campo. Devido à situação pandêmica que enfrentávamos quando as entrevistas foram realizadas – no período de outubro a dezembro de 2021 –, elas foram conduzidas virtualmente pela ferramenta Google Meet, por esta possuir a opção de gravar a “reunião”. Fiz as transcrições das EN e, por fim, a devolução aos depoentes para que pudessem verificar a coerência das informações e consentir com sua utilização. Após o consentimento dos depoentes as entrevistas se tornaram fontes de dados para minha pesquisa. Os professores foram nomeados por pseudônimos, de modo que sua identificação fosse preservada, assim como foram mantidos em sigilo os dados da escola e do município. Todos os depoentes permitiram a utilização de suas narrativas sem alteração dos textos transcritos. Para este capítulo utilizei somente a EN da Professora Luciana, licenciada em Matemática.

---

<sup>4</sup> Por isso, é importante que logo após a conversa ou durante ela o pesquisador anote em seu diário os pontos relevantes à sua pesquisa.

<sup>5</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco - CAAE: 45825021.7.0000.5514.

## O biograma como possibilidade de organização de dados em pesquisas biográfico-narrativas

O biograma é considerado como um cronograma personalizado da trajetória de vida do sujeito, valorizando os fatos e incidentes que marcaram a vida da pessoa e sua interpretação, ou seja, é uma representação gráfica da biografia do entrevistado (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017).

Bolívar (2002), professor coordenador do grupo de pesquisa *Force* da Universidade de Granada na Espanha, conduziu investigações com professores do curso secundário sobre identidade docente e itinerário profissional, utilizando como um dos recursos para a organização e análise de dados os biogramas.

O autor denominou essa organização de dados de biogramas de perfil profissional. Neles, a trajetória profissional do professor é dada pela sua própria *cronotopografia*, ou seja, “tempos e espaços que lhe configuram diacronicamente a identidade profissional” (Bolívar, 2002, p. 194). Nas narrativas biográficas os professores reconstroem um conjunto de acontecimentos que, em sua perspectiva atual, “contribuíram para configurar sua vida pessoal e profissional” (p. 194).

Por meio do biograma profissional é possível organizar a trajetória profissional de cada professor, ordenando as EN em resumos esquemáticos dos acontecimentos das histórias narradas cronologicamente. Segundo Bolívar (2002, p. 94), “encadeados nessa perspectiva diacrônica irão aparecendo aqueles momentos críticos que determinaram especialmente, por si mesmos, o curso de sua vida”. Em outras palavras, os biogramas estabelecem um panorama diacrônico ou uma cronografia de elementos significativos, bem como um instrumento de análise de maneira a estruturar e investigar elementos sincrônicos, tais como interações, incidentes e linearidade de sentidos, utilizados para entender uma realidade e as histórias que dela podem surgir (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017).

Em suma, na organização de dados em biogramas os acontecimentos são estabelecidos em ordem cronológica dos fatos que marcaram a trajetória de vida e profissional da pessoa que concedeu a entrevista. Os biogramas são também uma maneira de atribuir uma aproximação aos significados trazidos com as histórias biográfico-profissionais (Segovia; Martos; Martos Titos, 2017).

Sá e Almeida (2004) utilizaram os biogramas como organização de dados de entrevistas biográficas em seu trabalho e ressaltaram que a sistematização das entrevistas em biogramas se torna um facilitador na devolutiva aos depoentes, que muitas vezes não dispõem de tempo para a leitura das transcrições – em sua maioria, volumosas na íntegra. Para as autoras, assim como os depoentes muitas vezes não dispõem de tempo, o pesquisador também trabalha sob os limites de tempo impostos pelas instituições financiadoras das pesquisas, por isso necessitam de instrumentos que facilitem, além do retorno das entrevistas aos sujeitos de pesquisa, a análise dos dados pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, a utilização dos biogramas como método de organização de dados em pesquisas biográfico-narrativas tem demonstrado um grande potencial, não somente como um instrumento de organização dos dados da pesquisa em ordem cronológica, mas também para dar sentido às histórias de vida e aos acontecimentos que foram marcantes na trajetória profissional do professor. Bolívar (2002) denomina esses eventos marcantes de incidentes críticos.

Jonh Flanagan, psicólogo e pedagogo, foi o primeiro a introduzir o que ele denomina de técnica dos incidentes críticos – e utilizou-a em vários campos de sua atuação profissional. O autor entende por incidente toda atividade humana observável, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação: “Para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes” (Flanagan, 1954, p. 183 *apud* Almeida, 2009).

No campo educacional, Bolívar (2002) define que os incidentes críticos revelam eventos na vida individual – que aconteceram em um contexto institucional ou social – e são selecionados devido ao impacto gerado na vida particular do indivíduo. Os incidentes críticos expõem mudanças significativas na vida dos professores, pois estabelecem rumos e decisões em determinadas direções.

Bolívar (2002, p. 62) destaca o papel que os incidentes críticos exercem no desenvolvimento e na identidade profissional:

Os incidentes podem ser, em conjunto: a) fatos individuais que, por incontornáveis, estabelecem a identidade; b) acontecimentos críticos que promovem a mudança dessa identidade e c) resultados de acontecimentos que reafirmam uma parte da identidade original e repelem a outra. Os incidentes críticos fazem com que o indivíduo reconheça em si mesmo coisas que antes lhe escapavam.

Ao utilizar o método biográfico-narrativo para produzir pesquisas, permite-se que o sujeito, ao narrar sua trajetória de vida, conte acontecimentos que marcaram sua vida pessoal e profissional. Esse movimento de contar, ressignificar o vivido, no decorrer das entrevistas evidencia as histórias que marcaram o professor. Por isso, para Alves e Sá (2015, p. 325) a análise dos relatos biográficos sob a perspectiva dos incidentes críticos traz lembranças aos depoentes que podem explicar muitas de suas “práticas habituais, fundamentadas em experiências e conhecimentos que se deram ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais”.

A sistematização dos dados de uma EN em que são priorizados os incidentes críticos sintetiza em um único quadro – o biograma – um método de organização e análise dos dados. Por isso, há que se considerar a potencialidade da utilização de biogramas principalmente para trabalhos como artigos acadêmicos, que são em sua maioria limitados por um número de páginas. Em meu trabalho de doutorado, como escolhi organizar o relatório de pesquisa no formato de múltiplos artigos, a utilização

dos biogramas em um dos capítulos – no qual escolhi um método pouco explorado para organização e análise de dados narrativos concomitante em pesquisas biográfico-narrativas – dinamizou minha organização e análise dos dados.

## **Organização dos biogramas**

Os biogramas, como já disse anteriormente, são organizados em um esquema vertical em ordem cronológica dos fatos e acontecimentos narrados pelos depoentes e selecionados pelo pesquisador, que julga a relevância dos acontecimentos alinhados à sua pesquisa. Geralmente são elaborados considerando não somente os fatos narrados, mas também o modo como aqueles acontecimentos impactaram a vida pessoal e profissional do depoente – os incidentes críticos. Por isso, os biogramas podem ser utilizados também como método analítico.

Segovia, Martos e Martos Titos (2017) propõem um processo de três fases para a construção de um biograma: (1) construção do biograma em conjunto entre o pesquisador e o sujeito colaborador da pesquisa. Nesse momento será solicitado ao sujeito colaborador associar fatos relevantes a imagens, símbolos ou sensações e, depois, identificar conjuntamente os núcleos temáticos mais relevantes que contenham informações narrativas; (2) aprofundamento – em uma série de entrevistas semiestruturadas – dos núcleos temáticos selecionados na primeira fase; e (3) triangulação com o sujeito colaborador, aplicando uma metodologia de desenvolvimento que observe os seguintes dispositivos analíticos: de onde são extraídos os dados, como eles são expressos, como contextualizá-los e como usá-los.

Os autores propõem um modelo de biograma dividido em quatro colunas: cronologia; descrição; lugar, marco, personagem principal e tema; e impacto profissional. Na última coluna – impacto profissional –, podem ser realizadas inferências, como, por exemplo, a sinalização de possíveis impactos na prática docente

que tenham contribuído para o desenvolvimento profissional do professor e as mudanças de direção causadas por eles.

Sá e Almeida (2004) propuseram um modelo de construção de biogramas que utiliza duas etapas de entrevistas. Na primeira rodada de entrevistas as pesquisadoras pretendiam estabelecer um vínculo com os professores para que eles narrassem e reconstruíssem sua trajetória. Na segunda entrevista buscavam preencher as lacunas da primeira entrevista. As autoras apresentaram uma síntese esquemática – o biograma – em ordem cronológica dos acontecimentos relatados. Os professores, com os biogramas em mãos, revisaram os dados narrados e sintetizados – podiam confirmá-los ou alterar algum fato registrado no biograma; preencher as lacunas da primeira entrevista; indicar incidentes críticos; e organizar os acontecimentos em períodos principais.

As autoras ressaltam que, na pesquisa realizada por elas, a utilização de biogramas foi efetiva em relação aos professores entrevistados. Por se tratar de professores engenheiros, acostumados a lidar com esquemas, o uso dos biogramas como devolutiva aos depoentes foi um facilitador não só para os professores colaboradores, que tiveram uma visão já sintetizada das entrevistas, como também para as pesquisadoras. Outro aspecto levantado pelas autoras é que os professores, em contato com seus biogramas, puderam “comentar o impacto e/ ou reflexões geradas pela primeira narrativa concedida” (Sá; Almeida, 2004, p. 187).

No contexto do Hifopem, dois pesquisadores utilizaram biogramas: Santos (2017) e Castaño Silva (2023). Santos (2017) utilizou biogramas como organização dos dados das EN concedidas por quatro professores da Educação Infantil. Seu objetivo era compreender as potencialidades das fotografias e das narrativas vinculadas a elas sobre as lembranças de escolarização – compartilhadas no grupo de discussão-reflexão realizada com os professores colaboradores de sua pesquisa. Ela construiu dois biogramas temáticos. O primeiro biograma, com o tema “história de vida e formação”, foi subdividido em: escolarização, principais marcos, impacto e centro de interesses. Para os professores que não

respondiam aos subtemas a coluna ficou em branco. O segundo biograma foi marcado pelos acontecimentos históricos – movimentos sociais, econômicos e políticos e normas educativas instituídas – e pela presença ou não do professor nas épocas apresentadas pela autora: o período de 1981 a 2016. Os biogramas foram utilizados somente para organização dos dados, de forma a sintetizar as informações comuns aos entrevistados em um único quadro.

Castaño Silva (2023), em sua dissertação de mestrado, utilizou os biogramas para organização dos dados de sua pesquisa. Seu objetivo era conhecer a trajetória profissional de professores que ensinam matemática no sistema carcerário da rede estadual paulista e as razões que os levaram a atuar nesse contexto. Em seu trabalho ele construiu o biograma de três professores e o seu próprio biograma, por também ser professor de matemática no sistema carcerário. A partir das EN dos depoentes e de seu memorial de formação, ele construiu os biogramas considerando os principais acontecimentos relacionados à formação de cada professor desde a educação básica. O autor apresentou os biogramas aos professores colaboradores para que pudessem preencher as lacunas e realizar possíveis alterações.

Castaño Silva (2023) dividiu seu biograma nos seguintes temas: evento, década, acontecimento e valor pessoal/acidente ou incidente. Seus biogramas sintetizaram as EN cronologicamente. Ele entrecruzou os dados dos biogramas com as transcrições das entrevistas e realizou uma análise em unidades temáticas do conteúdo. No caso de Castaño Silva, os biogramas foram utilizados somente para a organização dos dados, com a opção por outro método analítico.

No referencial teórico apresentei o biograma utilizado em dois movimentos distintos: como organização e análise de dados e/ou somente para a organização dos dados. Para meu trabalho utilizei os biogramas como dispositivo de organização e análise dos dados em ordem cronológica, elencando os fatos que marcaram a vida profissional dos professores entrevistados – os incidentes críticos. Na próxima seção mostro o modo como se deu a construção do

biograma de uma professora, participante da pesquisa, sob uma perspectiva analítica dos dados.

### **Organização do biograma profissional de professores que ensinam matemática**

Para organização dos biogramas, orientei-me teórica e metodologicamente nos pressupostos de Bolívar (2002). Meu objetivo, ao organizar os biogramas, foi procurar compreender a partir das EN o modo como se deu o processo de constituição identitária de professores que ensinam matemática nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, entrevistei professores com formação em Pedagogia e licenciatura em Matemática e construí um biograma profissional.

Um biograma profissional “designa o desenvolvimento profissional que o sujeito formula narrativamente, reconstruindo o curso de sua vida. Nessa história autobiográfica entram fatos, situações e vivências com o significado pessoal implícito” (Bolívar, 2002, p. 184).

O biograma – que por isso pode ser usado como um bom indicador do desenvolvimento profissional – pode ser visto como a construção de um quadro interpretativo considerando dois grandes componentes: (1) identidade profissional: concepções sobre si mesmo como professor: autoimagem, autoestima, motivação e satisfação no trabalho, percepções das atividades inerentes à profissão e perspectivas futuras; e (2) teoria pedagógica subjetiva: “sistema pessoal de opiniões, conhecimentos e valores de um professor/a sobre o ensino” (Bolívar, 2002, p. 185).

Com base nos dois componentes citados e levando em consideração os dados biográficos gerais, revisei as EN dos professores colaboradores com o objetivo de elencar os incidentes críticos que foram de alguma maneira geradores de mudança em sua vida profissional. Por esse motivo, o biograma que construí não apresenta em detalhes o cronograma dos acontecimentos – como as formações continuadas, as escolas em que lecionaram, entre outros

– ao longo da carreira profissional. Para esse trabalho, foquei nos seguintes acontecimentos – se possível, relacionados ao ensino de matemática – da vida dos professores: o que os motivou a escolher a carreira docente, data do início de carreira e algumas mudanças radicais ou momentos críticos relevantes ao longo da carreira.

Para elencar os incidentes críticos é preciso compreendê-los como dispositivos que externam eventos “na vida individual, normalmente imersos num contexto institucional ou social, que são selecionados em função da atribuição de um impacto em direções particulares” (Bolívar, 2002, p. 189).

Por isso, Fond-Harmant (1995 *apud* Bolívar, 2002, p. 189) diferencia “acontecimentos da biografia” de “acontecimentos biográficos” – o primeiro tipo compreende qualquer fato ocorrido na existência, que pode ser “explorado e descrito dentro da infinidade de acontecimentos da vida”. Em contrapartida, o acontecimento biográfico assinala uma ruptura, é importante e significativo, refere-se a crises ou eventos críticos que deram lugar a mudanças de rumo no curso da vida.

Quando se opta por organizar os dados de uma pesquisa biográfico-narrativa em biogramas, podem-se considerar os acontecimentos da biografia, como realizado nas pesquisas de doutorado de Santos (2017) ou de mestrado de Castaño Silva (2023); ou explorar o biograma apresentando os acontecimentos biográficos como realizei em minha pesquisa. É importante que o pesquisador entrecruze a metodologia escolhida com seu objetivo de pesquisa.

Apresento, no Quadro 1, um dos biogramas que construí e em seguida os excertos da entrevista que deram indícios aos acontecimentos biográficos que elenquei como mudanças no curso da vida para comporem o biograma profissional da Professora Luciana.

Quadro 1 - Biograma de trajetória profissional – Professora Luciana

<b>Cronologia</b>	<b>Acontecimento</b>	<b>Incidentes Críticos</b>	<b>Indícios nas EN</b>
Década 1980	Cursou Ensino médio Técnico em Contabilidade e graduação em Administração de Empresas.	Influência familiar, gostaria de ter cursado o antigo magistério.	<i>“E eu optei pelo magistério, só que como a gente escuta os mais velhos eu fui para a contabilidade”.</i>
2005	Início da carreira como docente no extinto “Telecurso 2000”.	Motivada pela oportunidade de uma segunda opção de renda.	<i>“Em 2005, em 2004 eu queria uma nova renda para concluir a minha casa”.</i>
2007-2008	Ministra aulas no Telecurso 2000.	Pede demissão de um emprego na área de formação para dedicar-se à educação.	<i>“E foi aí que eu peguei gosto, peguei amor pela profissão”.</i>
2009	Complementação curricular (Licenciatura em Matemática) e começa a lecionar matemática no Ensino Fundamental anos finais.	Escolheu Matemática, pois eliminaria componentes curriculares na complementação devido à sua formação anterior.	<i>“Porque eu escolhi a matemática, porque eu fiz administração de empresas e para fazer essa complementação você tem que ter uma carga horária no seu histórico. A minha faculdade de administração me proporcionou estudar matemática. Eu queria estar na sala de aula, dando aula”.</i>

2013	Toma posse no concurso para lecionar matemática nos anos finais da Rede Municipal de Ensino.	A reprovação de um aluno por inexperiência docente marcou a trajetória profissional da professora. Ela começou a ter um olhar diferenciado com os alunos e aprendeu a se posicionar nos conselhos de classe a favor do que acredita.	<i>“É isso, é com a inexperiência e a gente aprende. Porque eu prometi para mim, que eu nunca mais iria passar por isso, porque não dá (meu Deus)”</i> .
------	--	--	--

Fonte: elaboração da pesquisadora

Selecionei excertos – referentes à escolha profissional – da EN concedida pela Professora Luciana em 15 de dezembro de 2021. Apresento o primeiro deles a seguir.

*Voltando lá no período de escola quando eu entrei no ensino médio, que na época era segundo grau, aqui na cidade tinha o magistério e o técnico em contabilidade. Eu optei pelo magistério, eu vou fazer o magistério. Só que eu tinha duas irmãs que falavam assim: “imagina, não faça magistério, professor não ganha bem, professor não é valorizado, faça contabilidade e aí você segue nesse ramo”. E eu optei pelo magistério, só que como a gente escuta os mais velhos, eu fui para a contabilidade. Fiz técnico em contabilidade, depois eu fui para a faculdade e fiz administração de empresas.*

A narrativa de Luciana traz pistas de que ela tinha certeza de que queria fazer magistério. Ela diz: *“Eu vou fazer magistério”*; porém, por influência da família, acaba cursando técnico em contabilidade. Essa mudança de escolha profissional marcou a vida de Luciana, que anos mais tarde encontra a possibilidade de

finalmente exercer a carreira docente quando tem a oportunidade de lecionar no antigo Telecurso 2000, como mostra este outro excerto de sua entrevista.

*Eu estou na educação desde 2005, iniciei no telecurso. Eu queria uma nova renda para concluir minha casa. [...] Eu trabalhava durante o dia na agência e vinha para o telecurso à noite. Na época a aula em tese era assim: você colocava um vídeo o aluno lia um livro e fazia. Só que não funcionava assim, você tinha que explicar, os alunos precisavam de explicação. Não tinha como ser como eles falavam: “ah, você põe a fita, ele assiste a aula e ele que se vira”. Não se virava não, você tinha que explicar. E foi aí que eu peguei gosto, peguei amor pela profissão. Só que eu trabalhei 2 anos assim e eu não estava aguentando mais. Eu tinha que decidir ou eu ficava no telecurso ou eu ficava na agência. E eu não conseguia me ver longe da educação e não conseguia me ver longe da agência (olha isso). Aí escolhi a educação. Eu não sou aquele caso, não, que não deu certo, porque a gente sabe que tem essa fala “ah então não deu certo vai procurar a educação”.*

Luciana narra que, *a priori*, viu a educação como uma oportunidade de aumentar a renda familiar. Porém, ao longo do tempo se encontrou na profissão docente. Precisou tomar uma decisão difícil, o que para ela foi um momento crítico. Em sua entrevista, conta que fez terapia antes de decidir pela escolha docente. Portanto elenquei esse momento como um incidente crítico gerador de grande mudança em sua trajetória tanto profissional quanto pessoal, dada a ênfase que a professora deu ao fato como um marco importante em sua trajetória profissional.

Um outro incidente crítico descrito por Luciana foi uma situação vivenciada com um aluno, que marcou seu início de carreira na educação básica. Ela lecionava há quatro anos no ensino regular quando se deparou com uma situação que gerou desconforto. Luciana, ao rememorar o acontecimento, chega à conclusão de que a situação vivenciada por ela pode ser atribuída à sua inexperiência na profissão. Apresento a seguir o excerto da EN em que a docente narra esse incidente.

*Em 2009 eu também consegui contrato no município já em matemática. Quando chegou 2012 teve o concurso [...] eu prestei e passei e me efetivei. Em 2013, um aluno reprovou comigo e com a professora de língua portuguesa. Eu, inocente na época, não tinha muita experiência. Eu fui corrigir a prova dele no conselho. A professora de língua portuguesa viu a nota e falou: “ficou comigo e com você, pronto reprovou”. Eu falei: Então meio ponto, não dá para a gente rever? E disseram não. [...] três anos depois eu encontrei o mesmo aluno, quando dei aula na EJA<sup>6</sup> no 9.º ano. E eu entrei na sala e ele falou: “é dona eu reprovei com a senhora por meio ponto”. Veio aquele mal-estar em mim. [...] Eu falei “ai meu Deus! eu preciso resgatar esse aluno. [...] ele vai lembrar para o resto da vida que ele reprovou comigo por meio ponto. [...] eu preciso fazer alguma coisa pelo aluno”. Um belo dia ele falou: “Ah, eu vou fazer prova do Senai<sup>7</sup>, eu não sei nada”. Eu pensei: “é agora que eu vou resgatar esse aluno”. [...] “então vem para cá, a partir de hoje vocês<sup>8</sup> não vão fazer a minha matéria, nós vamos fazer Senai, nós vamos nos preparar para a prova do Senai”. Enfim resumindo, ele não fez a minha matéria, ele só estudou para a prova do Senai e ele passou. Os dois passaram na época. E aí ele veio e me agradeceu: “obrigado, se não fosse você eu não teria conseguido”. Mas o que foi a minha satisfação, eu acho que eu consegui melhorar a minha situação com ele.*

O excerto anterior mostra uma experiência – que elenquei como um incidente crítico devido à ênfase dada por ela – da Professora Luciana ao ensinar matemática. Ao final da entrevista Luciana retoma a experiência dizendo: “é isso mesmo, é a inexperiência, e a gente aprende. Porque eu prometi para mim que eu nunca mais iria passar por isso, porque não dá”. Luciana dá indícios de que essa experiência foi marcante em sua trajetória profissional. A oportunidade de ter uma segunda chance com o aluno trouxe alívio à professora, que relaciona sua atitude na época à inexperiência profissional.

Luciana, no decorrer dos anos, começa a exercer certa autonomia em suas escolhas pedagógicas – isso fica evidente

---

<sup>6</sup> Educação para Jovens e Adultos

<sup>7</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

<sup>8</sup> Referindo-se a ele e a mais um aluno – juntos, iriam fazer a prova do Senai.

quando narra: *“Eu pensei: ‘é agora que eu vou resgatar esse aluno’. [...] ‘então vem para cá, a partir de hoje vocês não vão fazer a minha matéria, nós vamos fazer Senai, nós vamos nos preparar para a prova do Senai’”*. Luciana abre mão de seguir o planejamento de ensino pré-estabelecido para a turma e prioriza as necessidades dos dois alunos. Ela não apenas teve a oportunidade de “se redimir com seu aluno”, como ela conta, mas também teve a chance de mostrar que a experiência que vivenciou a fez refletir sobre sua visão de ensino.

Não selecionei outros incidentes para o biograma, pois, em primeiro lugar, meu foco era encontrar indícios de mudanças ao longo da trajetória profissional que tivessem marcado a constituição identitária dos professores entrevistados. E, em segundo lugar, porque, de acordo com Bolívar (2002, p. 191), para um fato, ou fase, adquirir um caráter crítico “não depende do pesquisador, mas de que o próprio sujeito lhe dê esse caráter – direta ou contextualmente – no seu relato”. Em outras palavras, é o destaque que o entrevistado, movido pelo impacto causado em sua própria identidade ou ação profissional, confere ao acontecimento que torna o acontecimento crítico.

Bolívar (2002, p. 206) afirma que “o relato biográfico permite a reconstrução dos percursos através dos quais cada qual pode identificar as experiências, os momentos e reencontros significativos para sua formação e para a escolha da profissão de educador”.

Ao estruturar os biogramas com foco nos incidentes críticos – geradores de mudanças na vida profissional dos professores –, pude compreender o modo como a constituição identitária dos professores que ensinam matemática passa por (re)significações ao longo de cada situação vivida em sua história profissional e os impactos que esses incidentes podem gerar no direcionamento que os professores dão em seu desenvolvimento profissional.

Ao organizar os biogramas por meio do “método de incidentes críticos” (Bolívar, 2002), sintetizei os principais acontecimentos narrados em um único quadro em que organizei e analisei os

dados, dinamizando tempo e espaço físico, delimitados pela minha escolha de formato de relatório de pesquisa em múltiplos artigos.

### **Para concluir**

Nosso grupo de pesquisa Hifopem dedicou-se a estudar metodologias de organização e análise de dados em pesquisa biográfico-narrativa. Vimos muitas possibilidades metodológicas, umas já sólidas em nosso grupo e outras das quais nos apropriamos ao longo das leituras.

Entre as várias possibilidades, dediquei-me aqui a apresentar a maneira como as EN podem ser organizadas em biogramas – e como organizar os biogramas já com um olhar analítico. Elenco o poder de síntese como uma potencialidade do método, pois o biograma pode ser utilizado tanto para organização quanto para análise dos dados por meio dos incidentes críticos. Neste capítulo, apresentei os dois movimentos. A escolha de como conduzir a organização dos biogramas – se como método de organização cronológica das EN ou como método analítico – depende muito do caminho metodológico escolhido pelo pesquisador.

Em minha pesquisa, utilizei os biogramas como método de organização e análise dos dados, pois o “método dos incidentes críticos” (Bolívar, 2002) tem grande potencialidade em pesquisas cujo foco é a identidade profissional docente. Os incidentes críticos são situações vivenciadas pelo professor que marcaram positiva ou negativamente seu percurso. Ao rememorarem os acontecimentos biográficos, os professores dão indícios do modo como eles marcaram sua trajetória profissional e muitas vezes foram geradores de mudanças, como no caso de Luciana.

Por fim, reafirmo que para meu relatório de pesquisa, organizado em múltiplos artigos, o biograma possibilitou sintetizar os dados em um espaço físico reduzido, o que permitiu expandir a análise dos dados.

## Referências

- ALMEIDA, L. R. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, v. 12, n. 19, p. 181-200, jan./jun. 2009.
- ALVES, J. S. de S., SÁ, M. A. Á. dos S. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. *Revista Eletrônica de Educação*, Taubaté, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991278>
- BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc, 2002.
- CASTAÑO SILVA, M. G. A. *A identidade profissional do professor que ensina Matemática no sistema carcerário*. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- NACARATO, A. M. Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. In: NACARATO, A. M (org.). *Pesquisa (com)narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 331-355.
- SÁ, M. A. Á. dos S.; ALMEIDA, L. R. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 19 – 2.º sem., p. 185-192, 2004.
- SANTOS, C. A. dos. *Pesquisa-formação com professores da infância: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre as culturas escolares*. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.
- SEGOVIA, J. D.; MARTOS, L. D.; MARTOS TITOS, A. Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE /41*, Buenos Aires, n. 41, p. 81-96, jan./jun. 2017.



# Narrativas de trajetórias estudantis construídas por mônadas

Higor Luiz Miguel<sup>1</sup>  
Adair Mendes Nacarato<sup>2</sup>

Como a tecedura, para produzir um véu, se compõe dos movimentos ao mesmo tempo complementares e opostos dos fios da trama e da urdidura, assim também se mesclam e se cruzam, na produção do texto, a atividade do lembrar e a atividade do esquecer (Gagnebin, 2004, p. 5).

## Introdução

O presente texto é fruto do trabalho colaborativo existente no grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem<sup>3</sup>). No segundo semestre de 2023 e no primeiro de 2024, o grupo se dedicou a estudar metodologias de organização e análise de dados de pesquisas (com)narrativas. Dentre as múltiplas metodologias estudadas, nosso interesse centrou-se na organização dos dados por meio de mônadas, na perspectiva de Walter Benjamin. Para compreendermos essa abordagem teórico-metodológica lemos e discutimos diferentes

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco. E-mail: higor.miguel@usf.edu.br

<sup>2</sup> Universidade São Francisco. E-mail: ada.nacarato@gmail.com

<sup>3</sup> É importante destacar que o grupo recebeu esse nome na época de sua criação, em 2010, quando havia no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, a linha de pesquisa Matemática, cultura e práticas educativas, e a segunda autora deste texto orientava apenas educadores matemáticos. Com a mudança do nome da linha para Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas, optamos por manter o nome original, uma vez que o grupo é certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

trabalhos, como, por exemplo: Rosa (2008); Rosa e Ramos (2008); Rosa *et al.* (2011); Silva *et al.* (2018); Dal'Evedove, Assis e Ayoub (2019); França (2023); Amorim (2021); e Rosa (2022).

A aproximação com esse referencial teórico-metodológico nos instigou a revisitar os dados da pesquisa de Iniciação Científica do primeiro autor (Miguel, 2018). Na ocasião, ano de 2018, ele entrevistou três<sup>4</sup> estudantes que participavam ou participaram de um cursinho comunitário, promovido pela ONG Educafro, com vistas ao ingresso no Ensino Superior. O pesquisador atuava como docente nesse cursinho, o que o mobilizou para realização da pesquisa e lhe possibilitou acesso aos estudantes. A investigação partiu de indagações iniciais, como: O que tem levado esses jovens e adultos, que já deixaram a escola há algum tempo, a manifestarem o desejo de ingressar numa universidade? São razões de ordem profissional ou pessoal? Quais as expectativas que têm, ao frequentarem um curso de caráter assistencial? Assim, buscamos conhecer o perfil desses estudantes, suas trajetórias, os motivos do abandono dos estudos e o retorno, com as respectivas expectativas quanto ao ingresso na universidade.

Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes-Educafro é uma instituição sem fins lucrativos que tem por missão “melhorar vidas por meio da educação, da igualdade, étnica e pela valorização dos direitos humanos” (Educafro, 2014, p. 2). Foi idealizada pelo Frei David Raimundo dos Santos, que, ao ingressar no seminário no ano de 1976, sofreu racismo por parte dos seus colegas e desde então decidiu lutar pela causa dos grupos minoritários.

O início de seus trabalhos se deu com a criação dos Núcleos, espaços destinados aos cursinhos comunitários, visando à preparação de jovens e adultos das camadas populares para o ingresso em universidades públicas e privadas por meio de bolsas de estudos. Esses espaços são comunitários, ou seja, os professores

---

<sup>4</sup> Embora tenham sido realizadas três entrevistas, para este texto, utilizaremos duas delas.

e os coordenadores atuam de maneira voluntária, abraçando a causa e acreditando na educação como principal recurso de transformação social. Na cidade de Itatiba, os núcleos iniciaram suas atividades no ano de 2007 e mantiveram parceria com a Universidade São Francisco até 2010, quando o convênio de bolsas foi interrompido, e retornaram apenas em 2017. No ano seguinte, como coordenador, professor voluntário e bolsista de um núcleo, o primeiro autor desenvolveu a pesquisa de iniciação científica nesse espaço comunitário.

Sua proposta teve início com entrevistas narrativas com os estudantes. Para isso, organizou um roteiro com temáticas que pudessem desencadear a narração do entrevistado: conte-me sobre o seu processo de escolarização: quando e onde ingressou na escola; como foram os anos que nela permaneceu; quais são lembranças positivas e negativas; se você teve interrupção nos estudos, conte-me sobre essa fase; o que o trouxe ao curso Educafro e quais são as suas expectativas. Ao final, o entrevistado poderia complementar com outras informações que julgasse importantes. As entrevistas foram transcritas e devolvidas aos depoentes para aprovação. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade. No presente texto vamos retomar duas dessas entrevistas e produzir três mônadas para cada uma delas.

Apresentamos os dois estudantes entrevistados:

Lara: Fez o cursinho Educafro em 2017. Uma mulher negra, na época com 49 anos, cursou o 1.º grau (atual Ensino Fundamental) regularmente; o 2.º grau (atual Ensino Médio) cursou na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Residia em Itatiba, embora tenha nascido na cidade de São Paulo. Seu sonho era cursar Gastronomia ou cursos voltados à Estética.

Zeca: Mineiro, nasceu numa favela em Belo Horizonte; interrompeu seus estudos no 2.º ano do Ensino Médio, foi preso (não explicitou na entrevista o motivo da prisão); no presídio estudou por conta própria, com materiais enviados pelos amigos e professores e, com autorização judicial, fez a prova da EJA, da Educafro, bem como o vestibular da USF. Graduou-se em

Engenharia Mecatrônica e, na data da entrevista, cursava Direito, ambos os cursos na Universidade São Francisco, Câmpus Itatiba, com bolsa Educafro.

Neste texto temos como objetivo apresentar as mônadas como modo de organização e de análise de dados de entrevistas narrativas. Além desta introdução, o texto está organizado em três seções: faremos algumas reflexões iniciais sobre as mônadas; na sequência, apresentaremos três mônadas de cada narrador; e finalizaremos com nossas reflexões.

### **As mônadas e a produção de sentidos para o vivido**

Nosso maior desafio na produção deste texto foi a apropriação de alguns conceitos de Walter Benjamin, autor pouco estudado pelo grupo Hifopem. No entanto, as leituras nos encantaram e nos instigaram para este esforço de compreensão do conceito de mônadas, que vem sendo utilizado por diferentes autores para análise metodológica de narrativas.

Walter Benjamin, em textos clássicos como “Experiência e Pobreza” e “O narrador”, teceu críticas à perda da tradição de contar histórias e à perda da experiência. Ao mesmo tempo, o autor, como afirma Gagnebin (2004, p. 62), propõe “uma atividade narrativa que saberia rememorar e recolher o passado esparso sem, no entanto, assumir a forma obsoleta da narração mítica universal”. No entanto, como conclui a autora, embora Benjamin tenha deixado pistas, não é possível “definir com uma completa exatidão qual seria esta narração salvadora e transformadora” (p. 62). Cabe aos estudiosos de Benjamin buscar a compreensão dessas ideias.

França (2023, p. 215), ao dialogar com a obra benjaminiana, afirma:

Um dos percursos pelo qual podemos enveredar é por narrativas que salvariam o passado, mas saberiam manter os esquecimentos, valorizar os silêncios, preservar os saltos e as interrupções, apresentando-se abertas ao outro, pois é no outro que nos

completamos. Ainda, uma narrativa inacabada que deixa a possibilidade para outros sentidos possíveis e que não perde de vista o movimento intenso entre a restauração incompleta e a abertura da história para outros desdobramentos e/ou surgimentos de outras possíveis histórias [...] A narrativa deve conter uma abertura para o outro durante a transmissão, mantendo-se livre de explicações e carregada de sentidos, como uma alegoria.

A narrativa é sempre inacabada, pois possibilita outras interpretações, outros sentidos. O ato de narrar é marcado pela atividade do lembrar e do esquecer. A narrativa, como nos revela Benjamin (1994, p. 205), é uma artesanania do vivido, possibilita a constituição do sujeito e tem como centro a experiência.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Nessa artesanania, o narrador rememora o vivido: possibilita dar sentido às experiências vividas, entrecruza tempos (passado, presente e futuro), lugares e contextos. Essa possibilidade de narrativa do vivido está presente na obra “A Infância em Berlim por Volta de 1900” (Benjamin, 1994), composta por narrativas produzidas na forma de mônadas. Rosa *et al.* (2011, p. 203-204) assim explicam: “As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos”.

O conceito de mônada vem da obra do filósofo alemão Gottfried Wilhelm Leibniz, *Monadologia*<sup>5</sup>. Nela, Leibniz (2016)

---

<sup>5</sup> Obra redigida em 1714, organizada em 90 princípios, nos quais Leibniz busca elaborar um sistema filosófico pluralista. Utilizamos a obra comentada de Cardoso (2016).

busca construir os princípios de seu sistema filosófico, pautado na ideia de unidade; para isso toma como metáfora o átomo, não como elemento material, mas como um princípio formal. Nos três primeiros princípios da obra, ele caracteriza a mônada como: substância simples, indivisível, sem partes; essa substância simples é um requisito para o composto, o dado da nossa experiência comum; e as mônadas são verdadeiros átomos da natureza, os elementos das coisas. Assim, a mônada unifica e dá origem ao composto, num movimento interno; está em constante movimento, mas sem perder a unidade.

Leibniz (2016, p. 41) assim caracteriza a mônada em dois de seus princípios:

9. É preciso, inclusive, que cada Mônada seja diferente de cada outra. Com efeito, não há nunca na natureza dois seres que sejam perfeitamente um como o outro e onde não seja possível encontrar uma diferença interna ou fundada numa denominação intrínseca.

10. Tomo igualmente por assente que todo o ser criado está sujeito à [*sic*] mudança e, por conseguinte, também a Mônada criada, e mesmo que esta mudança é contínua em cada uma.

Em outras palavras, a mônada está em relação com a sua totalidade. Para o filósofo (Leibniz, 2016, p. 45), uma mônada é “uma consequência do seu estado precedente, de tal maneira que o presente está aí grávido do futuro”. Como afirma França (2023, p. 223), “a mônada cristaliza uma imagem do passado que ainda existe e merece outro porvir, ou seja, um passado que aguarda a redenção no presente”. Essa é uma das características da narrativa: rememora-se o passado com os olhos do presente, mas se projeta num futuro de possibilidades.

Rosa (2008, p. 6), apoiando-se em Gagnebin (2004), afirma:

Considerando o fato de que elas não são estáticas e contém [*sic*] em si mesmas a centelha da mudança, as mônadas revelam o princípio da universalidade dinâmica. Articulando diversidade e unidade, expressas por Leibniz, à imagem proposta por Benjamin, Gagnebin apresenta as mônadas como miniaturas de sentido, imagens

exemplares finitas nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si, mas não somente, abrindo espaço a “algo outro que não si mesmo”.

Nessa concepção de mônada, as narrativas são compreendidas como formas independentes, cujos sentidos são dados a ela pelo outro. Ela é parte integrante de uma história com começo, meio e fim e traz o sentido do todo no particular.

Com essa noção de mônada, Benjamin (1994) produziu a obra “Infância em Berlim por volta de 1900”, na qual rememora sua infância, narrando fatos cotidianos e o processo histórico pelo qual passava Berlim. Como analisa Gagnebin (2004, p. 80), “[...] a experiência da grande cidade tal como ela se apresenta a uma criança da classe burguesa, no início do século, e isto apesar de todas as estratégias familiares e sociais para esconder a existência dos outros, dos pobres e dos revoltados, da miséria e da morte”.

Essas ideias aqui esboçadas nos permitem compreender que as mônadas são miniaturas de histórias narradas, que trazem memórias do narrador, o qual produz sentidos ao vivido e, ao mesmo tempo, possibilita atribuições de sentidos pelo outro, o leitor da mônada. São histórias em miniatura, mas articuladas com o todo, sem perder a unidade. Histórias que podem ser escritas e reescritas pelo próprio narrador. As mônadas que Benjamin produziu sobre sua infância berlinense nos possibilitam compreender as potencialidades da narrativa para a produção de conhecimentos históricos, espaços e tempos vividos pelo narrador.

As mônadas têm sido utilizadas como modo de organização e de análise de dados narrativos produzidos em diferentes escritas de si ou em entrevistas narrativas. Elas podem ser produzidas pelo próprio autor ou pelo pesquisador, a partir de dados narrativos produzidos por entrevistas ou outras formas de escrita de si. Ao pesquisador cabe a tarefa de organizar em mônadas as histórias narradas pelos colaboradores da pesquisa, sem aprisioná-las em modelos acadêmicos canônicos, mas dar-lhes leveza, de modo que o leitor possa produzir interpretações às experiências narradas. Experiências sobre um passado, muitas vezes marcadas por lutas,

por sobrevivência, dificuldades familiares e econômicas, sonhos interrompidos... Mas, no ato de narrar, o narrador tem expectativas de um futuro diferente, redentor.

Na presente pesquisa, após a transcrição das duas entrevistas, construímos as mônadas para as histórias narradas pelos estudantes colaboradores deste estudo. Na entrevista narrativa, embora o pesquisador tenha solicitado ao entrevistado que contasse sobre o vivido, as histórias são fragmentadas, marcadas por idas e vindas no tempo e no espaço, à medida que o narrador rememora seu passado. Assim, na elaboração das mônadas, buscamos compor pequenas histórias com começo, meio e fim, dando-lhes uma unidade e um título – que toda mônada precisa ter, para anunciar seu conteúdo –, e retiramos as marcas características de uma narrativa oral.

Coerentes com os blocos temáticos propostos na entrevista, compusemos três mônadas para cada estudante, as quais serão apresentadas na próxima seção.

### **Histórias que se entrecruzam em busca de um sonho**

Como já anunciamos, organizamos as mônadas em três eixos temáticos – O início... o processo de escolarização; A interrupção dos estudos; e O sonho e a possibilidade de cursar o Ensino Superior – e apresentaremos todas elas a seguir. Na próxima seção, exporemos nossas reflexões provocadas pela sua elaboração, leitura e releitura.

o Primeiro eixo temático: O início... o processo de escolarização

Para a produção das mônadas desta seção, buscamos na transcrição das entrevistas os acontecimentos narrados pelos estudantes, quando foi proposto a eles contar sobre a escolarização.

*A dura rotina de uma estudante trabalhadora*

*Meu primeiro grau eu iniciei em São Paulo, porque eu sou de lá. Entrei com 7 anos, quando entrei no primeiro ano já sabia fazer meu nome, já conhecia algumas coisas, porque eu aprendi em casa, minha tia me ensinou. Então da primeira à oitava série, foi assim, razoável, porque até a quinta série tudo bem, agora da quinta à oitava ficou um pouco difícil porque assim, não tinha professor para todas as matérias, então eu não consegui aprender e assimilar muitas coisas e também o que me atrapalhou um pouquinho é que eu tive que trabalhar muito cedo. Comecei a trabalhar com 12 anos e isso desmotivou um pouquinho. Quando chegou na oitava série eu tive que parar de estudar porque estava muito cansativo. Eu levantava cinco horas da manhã para ir trabalhar, de lá eu já ia para a escola; chegou uma época que eu mais dormia na escola do que prestava atenção na aula, aí resolvi parar de estudar. Depois eu voltei e, para recuperar aquele tempo perdido, eu fiz supletivo, concluí até a oitava série e o segundo grau eu fiz supletivo para ganhar tempo. As matérias que eu mais gostava era Português, Educação Artística e Inglês; sempre gostei muito dessas matérias. Eu acho que família é muito importante, para te motivar, para você ir adiante, porque é difícil você sozinha sem apoio. Eu tive oportunidade de fazer uma faculdade, mas eu não tinha motivação; uma amiga minha que tem a mesma idade minha fez duas faculdades e quando ela foi fazer ela me chamou, mas eu não tinha interesse, não tinha motivação. Hoje eu me sinto mais motivada, que eu vejo que faz a diferença sim, independente da idade, eu acho que conhecimento você tem que ter sempre (Lara).*

#### *Marcas das desigualdades sociais*

*Como a grande maioria dos brasileiros, eu venho de uma família pobre, uma família mais humilde e, lá atrás, quando eu ingressei na escola, uma das histórias que me marca bastante é que nós morávamos numa favela, uma comunidade. Sou mineiro e essa comunidade ficava nos arredores de Belo Horizonte. Para que eu estudasse numa escola um pouco melhor, com um ensino um pouco melhor, minha mãe e meu padrasto faziam um certo sacrifício. O padrasto andava a pé um certo trajeto para o trabalho para economizar um dos passes, um dos vales transporte. Isso para que eu conseguisse sair de onde a gente morava e ir para uma escola que era um tanto quanto longe e usar aquele passe que ele economizava. E assim, fui ali da primeira à oitava série, eu estudei numa escola de um ensino melhor, ao contrário daqueles que eu convivia no dia a dia, os meus amigos e colegas*

*ali de bairro que estudavam na escola da comunidade. Foi onde eu aprendi muito, muito, eu tenho uma base escolar boa, gosto muito de ler também por conta dessa escola – Escola Estadual Flávio dos Santos, bairro Concórdia, Belo Horizonte. Lembro bem ainda, uma escola que me trouxe muitas lembranças, eu tinha uma professora de português – Eunice – professora que me ensinou muito; envolvendo educação são só lembranças boas. As lembranças negativas eu creio que fica pelo fato da convivência, eu vivia duas realidades – estudava numa escola boa, uma escola onde eu aprendia de verdade e, quando eu voltava para casa, tinha ali amigos e colegas que não tinham a mesma oportunidade e não estudavam numa escola tão boa quanto a minha (Zeca).*

o Segundo eixo temático: A interrupção dos estudos

Estas mônadas foram produzidas a partir do bloco temático em que solicitamos aos estudantes que contassem se houve interrupção dos estudos e o porquê.

*Não tinha apoio da minha mãe para estudar*

*A minha interrupção foi por dois motivos: um deles o trabalho, eu ficava muito cansada e não conseguia ter que levantar quatro horas da manhã; cinco horas já iniciava meu trabalho. Saía de lá e ia para a escola; chegava em casa meia noite e dormia muito pouco. Isso estava me cansando e eu acabei parando. E outra coisa também é porque eu não tinha apoio de ninguém; a minha mãe achava que eu não deveria ir para a escola, ela não me motivava para isso; ela sempre queria que eu saísse da escola. Eu acho que se ela me motivasse um pouquinho mais eu não teria parado mesmo pelo cansaço do trabalho, mas ela nunca me motivou, ela sempre falava que eu tinha que sair e eu acabei dando ouvido para ela e, juntamente com o meu cansaço, juntou tudo e eu acabei desistindo. Mas aí eu acabei me separando dela, fui morar com uma tia minha e procurando emprego; eu vi a necessidade do estudo, que eu só tinha primeiro grau e todos os lugares que eu ia procurar emprego tinha que ter pelo menos o Ensino Médio completo. Foi aí que eu resolvi voltar a estudar (Lara).*

*A exclusão da sociedade... sonhos aprisionados*

*Eu estudei naquela escola em Belo Horizonte até a oitava série; na oitava série nós viemos embora aqui para Itatiba, pelo trabalho do meu padraсто. Chegando aqui eu ingressei no Ensino Médio. Eu acho que eu fiz alguns meses da oitava série aqui, mas poucos dias, coisa pouca e depois eu entrei no Ensino Médio. Eu cursei alguns meses no Ivony, escola aqui da cidade, depois me transferei para a Antonio Dutra onde eu fiz até o segundo ano. Nesse segundo ano eu tive uma infelicidade, fui detido, fui como se diz, excluído da sociedade e tive que parar meus estudos, parei no segundo ano (Zeca).*

### oTerceiro eixo temático: O sonho e a possibilidade de cursar o Ensino Superior

As mônadas desta última seção foram elaboradas no bloco temático sobre a participação no cursinho da Educafro.

*Como é importante a gente ter um estudo!*

*Na época de estudo eu tinha vontade de fazer faculdade, minha vontade era fazer uma faculdade de educação física, eu adorava esporte. Hoje em dia já mudou tudo, eu gosto da área de culinária, tanto que, se eu puder, eu quero fazer o curso de gastronomia; uma outra área que eu gosto muito é de estética. O que me motivou a voltar foi uma viagem que eu fiz para fora do Brasil; fiquei três meses na Europa e lá analisando e vendo as coisas eu falei “poxa vida, como é importante a gente ter um estudo”. Eu acho que isso faz toda diferença na vida de uma pessoa, porque lá eu vi que quem não tem estudo, não tem nada, pega aquilo que ninguém quer, então quer dizer, os brasileiros que vão daqui para lá, vão para fazer faxina, para ser babá, para ser cuidadora, para fazer aquele serviço que lá na Europa eles não fazem e o brasileiro faz, e fica feliz porque acha que paga bem (Lara).*

*Vontade e foco podem fazer as coisas acontecer*

*Quando eu estava privado da minha liberdade, eu voltei a ler, voltei a ter um interesse que vem desde lá de trás pela leitura; alguns professores, até mesmo da escola Antônio Dutra, como a professora de português, não sei se alguém se recorda, uma professora maravilhosa, ela mandava alguns livros para mim; eu lembro de Dom Quixote, um livro muito extenso, um livro grande, só que eu me interessei por aquela leitura, aí começou novamente a*

*vir aquele interesse. Minha tia participava da Educafro, só que tinha um problema, eu não tinha terminado o Ensino Médio, eu tinha começado o segundo ano lá no Dutra. Aí eu fiz um pedido por carta de próprio punho para a escola me conceder o direito de terminar; a escola me concedeu e, por meio de amigos e professores, eles me enviavam alguns trabalhos, algumas provas lá no presídio e eu fui fazendo esses trabalhos, essas provas e concluí o Ensino Médio dessa forma. Logo após a conclusão do Ensino Médio, como a minha tia estava fazendo o cursinho pré-vestibular da Educafro, ela me indicou para ser um associado. Com essa indicação eu pude fazer a inscrição e foi aceita. Mas tinha um porém, fazer a provinha de cidadania que é obrigado lá, desde 2008, tem que fazer essa prova. Foi por meio de petições para juízes, para promotores, para Ministério Público, a gente fez bastante pedido para que eu pudesse fazer tanto a prova de cidadania quanto o vestibular da USE. Foi um marco ali, por conta que eu não queria vir fazer a prova algemado, eles queriam que eu viesse fazer a prova algemado e com escolta, e eu não queria; por meio de uma petição judicial concedida, eu lembro até hoje quem foi o juiz que concedeu, ele me deu uma liminar para eu sair por dois dias; eu saí tanto para fazer a prova de cidadania quanto para fazer o vestibular da USE. Foi uma experiência muito grande de vida para mim, apesar dos fatos ruins, dos pontos negativos, tem os seus pontos positivos, eu voltei a estudar, tenho hoje muito interesse em estudar. Estou cursando hoje meu segundo curso de graduação – o primeiro foi Engenharia Mecatrônica - agora estou cursando Direito, todos os dois pela Educafro. Eu falo que, dentro da história de vida e escolarização, temos que ter objetivo, temos que ter vontade e objetivo que isso aí supera qualquer dificuldade e adversidade. Vontade e foco podem fazer as coisas acontecer (Zeca).*

## **Histórias que se entrecruzam: Reflexões sobre o processo vivido**

A produção deste texto foi um processo intenso de leituras e buscas por compreensão inicial das ideias benjaminianas. Temos consciência de que esta produção foi um ensaio inicial, pois a obra de Walter Benjamin é extensa e densa, mas também envolvente.

Outro momento de intensas emoções foi retomar as histórias de Lara e Zeca. Alguns anos se passaram desde a pesquisa realizada, mas, a cada retomada e leitura das entrevistas, produzimos outras interpretações, outros sentidos – somos

tocados. Em alguns momentos nossas histórias, as dos autores do texto, se entrecruzam com as que Lara e Zeca nos contaram: a vida simples da família, poucos recursos financeiros, os sacrifícios dos familiares para que pudéssemos estudar. A história de Zeca e de seu padrasto nos comove: as longas caminhadas diárias do padrasto para que Zeca pudesse utilizar o vale transporte e chegar à escola nos revelam a importância de um apoio familiar e o sonho de uma família para que o filho pudesse usufruir de uma boa educação escolar. Nossas histórias também são marcadas por sacrifícios de nossas famílias, que também lutavam com dificuldades para que tivéssemos uma boa escolarização – por isso nossas histórias se cruzam. Concordamos com Benjamin (1994, p. 213): “Quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia”. Estivemos o tempo todo com Lara e Zeca e com seus familiares.

O sociólogo francês Lahire (2008, p. 26), ao analisar o sucesso escolar das classes populares, aponta o papel da família:

Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticuloso ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos.

Zeca, pelo menos no início da escolarização básica, contou com o apoio da família. Agora, adulto, ele consegue rememorar sua trajetória e valorizar o apoio recebido, mas também tem consciência de que nem todos nas mesmas condições econômicas e sociais alcançam sucesso escolar. Como narrou, ele se sentia incomodado perante seus amigos da comunidade, por não terem as mesmas oportunidades que ele. Com efeito, Dubet (2004, p.34), ao analisar as relações estruturais da escola e da sociedade, afirma:

De um lado, a escola de massas não é a escola da igualdade; de outro, a massificação que aumenta a prevalência dos diplomas no ingresso ao emprego. Assim, a exclusão escolar, considerada sob o ângulo de um fracasso escolar importante, provoca *ipso facto* uma relativa exclusão social.

Os relatos de Zeca e Lara comprovam o que pondera Dubet (2004, p. 242) a respeito das raízes sociais das desigualdades: “essas desigualdades estão ligadas às condições sociais dos pais, mas também ao seu envolvimento com a educação, ao apoio que dão aos filhos, bem como à sua competência para acompanhá-los e orientá-los”. Enquanto Zeca teve o apoio familiar, Lara se viu sozinha e, sem o apoio da mãe, abandonou os estudos. Entretanto, ela, uma trabalhadora estudante, também atribuiu o abandono dos estudos ao trabalho exaustivo. Ao justificar esse fracasso, sente-se culpada e responsável, mesmo que isso tenha sido “um atentado à sua dignidade” (Dubet, 2003, p. 42). E, quando questionada se teria sofrido discriminação pela cor da pele, Lara disse que não; no entanto, ao final da entrevista ela chorou ao relatar seu processo de escolarização, pois ele lhe trouxe lembranças dolorosas que mexem com sua autoestima.

A exclusão intelectual e material não só se fazem presentes durante todo esse processo, mas também afetam o emocional, uma vez que a autoestima de um aluno que sofre o processo de exclusão torna-se muito baixa, leva-o a desacreditar de sua capacidade e deixa fortes cicatrizes em sua subjetividade. Talvez o descrédito da mãe de Lara com a escolarização também seja resultado de suas próprias experiências numa sociedade injusta e racista como a nossa: pode ser que ela não visse futuro para a filha negra e pobre a partir dos estudos, pois, para as camadas populares, é preciso garantir a sobrevivência – a escolarização fica em segundo plano e a inserção no mercado de trabalho se inicia precocemente. De fato, Lara começou a trabalhar com 12 anos.

Rememorar o passado de sofrimentos talvez tenha possibilitado a Lara, mesmo estando na faixa etária de 50 anos de

idade, o sonho de cursar o Ensino Superior: a Educação Física já estava fora do seu horizonte de possibilidades, mas Gastronomia e Estética poderiam ser cursos que lhe abririam as portas para uma profissão. Talvez nesse momento ela tenha tomado consciência da importância dos estudos e do quanto ela foi privada deles.

Em circunstâncias diferentes das de Lara, Zeca, além do apoio familiar, também contou com colegas e professores quando esteve excluído da sociedade. Sua professora de português fez a diferença em sua trajetória; acreditou na sua capacidade de superação e lhe forneceu material para estudar durante o período de reclusão. Como afirma Lahire (2008, p. 339-340): “Vimos, em contrapartida, o poderoso efeito, em algumas escolaridades, da presença constante de adultos que possam exercer disposições escolarmente harmoniosas a todo instante, de maneira sistemática, regular e duradoura”. Essa professora e seus amigos conseguiram que ele mantivesse essa maneira sistemática e regular de estudar, concluir o Ensino Médio e buscar o Ensino Superior. Diferentemente de Lara, Zeca sofreu exclusão social por cometer delito, mas se reencontrou e alcançou seus objetivos, podendo cursar duas graduações. É capaz de dar conselhos, ao final de sua narrativa, com consciência da importância da resiliência e retomada de objetivos de vida. Assim, ele impregna a sua narrativa com a própria compreensão que Walter Benjamin tinha sobre ela:

o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira (Benjamin, 1994, p. 221).

Os jovens de camadas populares têm muitas dificuldades de acesso ao Ensino Superior, principalmente quando interrompem os estudos por muitos anos, como foi o caso de Lara. E as

possibilidades se tornam mais reduzidas, quando não existe a chance de cursar uma universidade pública. Além disso, a baixa escolarização implica em baixos salários, e recursos para custear uma universidade privada são praticamente impossíveis. Somente com uma bolsa de estudos esse sonho pode ser realizado. Como analisa Dubet (2004, p. 546):

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades.

Para os excluídos das igualdades escolares, somente com apoio de políticas públicas de inclusão, como as políticas de cotas, por exemplo, jovens e adultos provenientes de camadas populares conseguem acessar o Ensino Superior. Zeca, assim como outros jovens que têm alcançado esse acesso via bolsa Educafro, representa a minoria numa sociedade injusta e desigual. Quanto à Lara, não temos dados para dizer se ela alcançou o seu sonho.

Ao finalizar este texto, não podemos deixar de retomar a importância da narrativa como constituição do narrador. No ato de rememorar busca-se por experiências que foram marcantes, que produziram sentidos ao vivido. Mas a narrativa nunca está pronta ou acabada. Provavelmente, se fôssemos para outra conversa com Lara e Zeca, os sentidos produzidos não seriam os mesmos, embora os acontecimentos vividos, sim. A reorganização da narrativa oral em forma de mônadas possibilita imprimir uma totalidade, uma unidade à história vivida. Nesta última seção trouxemos algumas reflexões mobilizadas pelas histórias narradas. Com certeza, leitor, suas reflexões e os sentidos produzidos por você serão outros.

## Referências

- AMORIM, S. de. Refletindo com a mônada Esconderijos. *In: SILVEIRA, B. S. L.; SOUZA, G. J. A.; MORANDO, I. A.; FERREIRA, L. A. B.; VENTURA, L.; RIPA, R. (org.). Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade*. 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC, 2021. v.1, p. 297-305.
- BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARDOSO, A. O universo monadológico: natureza, vida e expressão. *In: LEIBNIZ, G. W. Monadologia*. Tradução e apresentação de Adelino Cardoso. Lisboa: Colibri, 2016. p. 5-36.
- DAL'EVEDOVE, M.; ASSIS, M. D. P. de; AYOUB, E. Memórias das experiências com o brincar: narrativas e mônadas de professoras de educação infantil. *Revista Kinesis*, Santa Maria, RS, v. 37, p.01-12, 2019.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- DUBET, F. O que é uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>.
- EDUCAFRO. *Conheça a Educafro*. 2014. Disponível em: <https://educafro.org.br/site/?s=conhe%C3%A7a+a+Educafro>. Acesso em: 04 jul. 2024.
- FRANÇA, C. S. Narrativa e mônada Benjaminiana: potencialidades para produção de conhecimentos históricos e educacionais. *In: PAIM, E. A.; SANTANA, G.; HADLER, M. S. D. (org.) Conhecimentos histórico-educacionais: diálogos com Walter Benjamin*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 207-235.
- GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2008.

LEIBNIZ, G. W. *Monadologia*. Tradução e apresentação de Adelino Cardoso. Lisboa: Colibri, 2016. Disponível em: [https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/2415323/Monadologia\\_FINAL.pdf](https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/2415323/Monadologia_FINAL.pdf).

Acesso em: 11 set. 24.

MIGUEL, H. L. *Os jovens e adultos de classes populares e a busca pelo ensino superior*. Relatório de pesquisa – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2018, 50p.

ROSA, C. P. dos S. *Narrativas de infâncias em um quintal de pesquisaformação*. 2022. 203p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FE/Unicamp, 2022.

ROSA, M. I. P. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. *Seminário de Pós-Graduação*. FE/Unicamp, Campinas, 2008, p. 1-6.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

ROSA, M. I. P.; RAMOS, T. A.; CORRÊA, B.; ALMEIDA JUNIOR, A. S. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

SILVA, C. M. da; COSTA, D. da; MERTINS, S.; AMARAL-ROSA, M. P. Mônadas narrativas: proposta de análise para a pesquisa no ensino de Ciências da Natureza. *Revista Científica On-line Tecnologia-Gestão-Humanismo*. Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá, v. 8, n. 2, p. 82-90, nov. 2018.

# Producción, organización e interpretación de datos narrativos usando mónadas: un abordaje teórico y práctico desde el estudio de la experiencia de una profesora de matemáticas

Edna Paola Fresneda-Patiño  
Jussara de Loiola Araújo  
Gabriel Mancera-Ortiz

*La escritura se me hizo entonces tan fluida que a ratos me sentía escribiendo por el puro placer de narrar, que es quizás el estado humano que más se parece a la levitación*  
(García-Márquez, 2015, p. 6).

## Compartiendo mis ideas con la intención de orientar las de otros

Años atrás, surgió mi<sup>1</sup> interés en pensar la experiencia como “eso que les pasa” a las profesoras y profesores que enseñan matemáticas cuando desarrollan prácticas pedagógicas e investigativas que reconocen asuntos sociales, culturales y políticos. Desde este interés común, Paola —estudiante—, Jussara —orientadora—, y Gabriel —coorientador—, quienes pertenecemos al grupo de investigación *Coletivo Crítico: Perspectivas Sociopolíticas e Críticas em Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática* participamos del desarrollo de una investigación

---

<sup>1</sup> Aunque el capítulo es presentado por tres autores, se hace uso de la primera persona del singular. Es necesario reconocer que la voz de la investigadora, primera autora, se alimenta de la voz de los otros; orientadora, coorientador, compañeros de los grupos de investigación (Colectivo Crítico, Hifopem), profesora participante, autores que sustentan las ideas, entre otros. La escritura de este capítulo, sin embargo, fue realizada en gran parte por la primera autora, siempre discutida, elaborada y revisada por los demás autores. Mi palabra es forjada por la palabra del otro, de muchos otros (Bakhtin, 1997).

doctoral en el marco del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, Brasil).

En el desarrollo de mi formación doctoral, ha sido fundamental mi participación en los encuentros formativos del grupo de investigación *Hifopem: Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática*. Justamente este capítulo, nace de las discusiones teóricas suscitadas en torno a los asuntos metodológicos de la investigación (auto)biográfica. Mi propósito es *describir el proceso metodológico para producir, organizar e interpretar datos narrativos a través del uso de mónadas*. En tal sentido, propongo una discusión sostenida en elementos teóricos y prácticos a respecto de la propuesta de algunas fases de carácter metodológico que pueden orientarnos en el tratamiento de los datos que tienen su origen en el marco de la investigación (auto)biográfica. Para ejemplificar las fases del proceso metodológico señalado, tomo la narrativa de la profesora Lina<sup>2</sup> con la intención de comprender su experiencia en torno del tránsito desde su formación disciplinar en matemáticas hacia el estudio del enfoque sociopolítico de la educación matemática.

En tal sentido, me apoyo en las ideas teóricas que discuto en mi investigación doctoral en torno de la experiencia y el enfoque sociopolítico de la educación matemática; que serán usados para tejer los significados que traen las mónadas a través de su proceso de interpretación. Estos posicionamientos teóricos, si bien son fundamentales en el desarrollo de mi investigación, no son el foco de atención en este capítulo. Sin embargo, con la intención de contextualizar al lector presento brevemente algunas ideas que sostienen mi propuesta doctoral, cuyo propósito es elaborar comprensiones de la experiencia desde las narrativas de profesoras y profesores colombianos que en su formación de posgrado

---

<sup>2</sup> La profesora aceptó voluntariamente mantener su nombre real como participante en el desarrollo de la investigación doctoral, siendo su narrativa fundamental para la escritura de este capítulo.

situaron sus prácticas pedagógicas y/o investigativas en el enfoque sociopolítico de la educación matemática.

Retomo la idea de experiencia en el sentido propuesto por Jorge Larrosa como “eso que nos pasa, que nos acontece, que nos toca y al tocarnos, nos forma y nos transforma” (Larrosa, 2002, p. 21). La experiencia, en tanto posibilidad de que algo nos pase o nos toque, requiere de un gesto de interrupción, un gesto casi imposible hoy en día, requiere: detenerse a pensar, detenerse a mirar, detenerse a escuchar; pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio; detenerse a sentir, sentir más despacio, detenerse en los detalles [...] (Larrosa, 2002, p. 24). En este sentido, me interesa comprender la experiencia, la naturaleza de la interrupción; gesto que puede ser relatado por los participantes al recordar su trayectoria de vida personal, académica y profesional.

Entiendo el enfoque sociopolítico de la educación matemática como una posibilidad de estudiar, desde prácticas pedagógicas e investigativas, las dimensiones sociales, políticas y culturales que permean el ser, pensar, actuar y hacer de los profesores como sujetos políticos situados en un contexto sociopolítico. Asumo con Fresneda-Patiño, Mancera-Ortiz, y Camelo-Bustos (2023) que el enfoque sociopolítico se constituye mutuamente al considerar dos vertientes. Por un lado, el giro sociopolítico de la educación matemática (Gutiérrez, 2013) que reconoce los lazos que se pueden tejer entre nociones como conocimiento, identidad y poder. Por el otro, el giro hacia la política cultural de la educación matemática (Valero; Andrade; Montecino, 2015) desde el cual se acepta que las formas matemáticas de conocer están imbricadas en las relaciones históricas, sociales, económicas, culturales, éticas y políticas que son parte de la escuela y la sociedad.

Bajo estas ideas generales y con la intención de comprender la experiencia de las profesoras y profesores, reconozco la importancia de escuchar su voz como portadora de su subjetividad. Al respecto, comparto con Bolívar (2002, p. 2) la premisa que indica que “para conocer algo humano, personal o colectivo, es preciso

contar una historia". Una forma de aproximarme a la subjetividad de las profesoras y profesores participantes es a través de los relatos de sí, considerando que

los argumentos a favor del desarrollo y uso de la investigación narrativa surgen de una visión de la experiencia humana en la que seres humanos, individual y socialmente, llevan vidas narradas. Las personas configuran su vida cotidiana a través de historias sobre quiénes son y quiénes son los demás e interpretan su pasado en función de esas historias. La historia, en el lenguaje actual, es un portal a través del cual una persona entra en el mundo y por el cual su experiencia del mundo se interpreta y adquiere significado personal. La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como relato, es ante todo una forma de pensar la experiencia (Connelly; Clandinin, 2006, p. 477, traducción propia<sup>3</sup>).

Reconociendo la narrativa como un insumo fundamental para la comprensión de la experiencia de los sujetos y encontrando en la investigación (auto)biográfica un sustento metodológico coherente con mis intereses investigativos, discuto los principales referentes en los cuales he apoyado el proceso de producción, organización e interpretación de datos narrativos. En la próxima sección presento mi construcción teórica y mis abordajes prácticos desde la investigación (auto)biográfica que me han permitido definir cuatro fases: *i*) desarrollo de la entrevista narrativa (Apple, 2015; Hifopem, 2018; Moura; Nacarato, 2017;), *ii*) transcripción y textualización de la entrevista narrativa (Garnica, 2019; Hifopem, 2018), *iii*) construcción de mónadas (Petrucci-Rosa; Ramos, 2008; Silva *et al.*,

---

<sup>3</sup> Texto original: Arguments for the development and use of narrative inquiry come out of a view of human experience in which humans, individually and socially, lead storied lives. People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Viewed this way, narrative is the phenomenon studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience.

2018) y *iv*) interpretación narrativa de mónadas (Simioni, 2023). En el abordaje práctico de estas fases, uso los datos producidos desde la narrativa de la profesora Lina, que retratan su tránsito de la formación disciplinar en matemáticas al estudio del enfoque sociopolítico de la educación matemática. Por último, presento reflexiones y posibilidades de las fases del proceso metodológico propuesto para el tratamiento de datos narrativos tomando como referencia el relato de una profesora de matemáticas.

### **Fases del proceso metodológico de producción, organización e interpretación de datos narrativos: Un abordaje teórico y práctico**

De acuerdo con Simioni (2023), producir conocimiento científico en el campo educativo, tomando las mónadas como aporte teórico-metodológico, no es un mero ejercicio académico, sino un compromiso del investigador con la vida. Coincido con la autora al reconocer que la narrativa combinada con la concepción de la experiencia vivida nos anima a distanciarnos de las prácticas de investigación prevalecientes en la modernidad que respaldan únicamente el lenguaje científico, escrito en la tercera persona, como válido para el trabajo científico. Al respecto, la comunidad académica viene dando un reconocimiento especial a lo que los sujetos tienen para contar respecto a sus trayectorias de vida.

En palabras de Silva *et al.* (2018), con el estudio de las narrativas, el investigador procura la informalidad, la espontaneidad y la experiencia de los sujetos que remiten a recuerdos, sentimientos y sueños. En el campo de la educación, la investigación (auto)biográfica trae consigo procedimientos metodológicos sostenidos en la narrativa que procuran reivindicar otros criterios, “superando el contraste establecido entre objetividad y subjetividad, al basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida” (Bolívar, 2002, p.6).

Es decir, “se imprime en la narrativa la marca del narrador” (Benjamin, 1987, p. 205), y esto es fundamental dado que mi interés investigativo es comprender la experiencia de profesoras y

profesores de matemáticas. Al estudiar su narrativa desde esta postura, busco (re)significar la experiencia contada de modo que me permita realizar nuevas construcciones para aportar al campo de la educación matemática. De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), contar historias o producir narrativas es la forma en que los humanos tenemos de relacionarnos con los otros y con sí mismos, y un modo de pensar, organizar conocimientos y construir realidades.

Por su parte, Bolívar (2012) resalta que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Las narrativas, como método de investigación e interpretación, permiten conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, las afectivas y las de acción en la trayectoria de vida del sujeto. Encuentro afinidad con esta perspectiva al posibilitar el reconocimiento de la voz del sujeto; es decir, la voz de las profesoras y profesores reconocidos como sujetos políticos, ciudadanos y seres humanos con una historia, un pasado, un presente y un futuro que no se reducen exclusivamente a su labor como educadores, sino que implica el reconocimiento de sus propias trayectorias de vida.

A continuación, presento desde los elementos teóricos y prácticos, las acciones<sup>4</sup> que constituyen mi proceso de producción, organización e interpretación de datos narrativos con la intención de presentar al lector el panorama metodológico que sustenta mi propuesta en este capítulo. Como ya señalé, tomo como referencia los datos narrativos producidos por la profesora Lina<sup>5</sup> para

---

<sup>4</sup> Según la Real Academia Española (RAE), el término “acción” puede ser asumido como el ejercicio de la posibilidad de hacer. En este caso particular, usaré “acciones” para indicar cómo realicé el proceso de producción, organización y análisis de los datos.

<sup>5</sup> El resultado final de este capítulo fue compartido con la profesora Lina respetando su narrativa y haciendo una interpretación que no perdiera su esencia pertinentes, con la intención de respetar su narrativa y hacer una interpretación que no perdiera su esencia ni se alejará de sus propios ideales.

ejemplificar las fases que me han permitido orientar este proceso, esperando que puedan aportar a otros investigadores con intereses similares a los míos.

### *Fase 1: Producción de datos desde las entrevistas narrativas*

Para comprender la experiencia de las profesoras y profesores participantes de la investigación, producimos datos (auto)biográficos en una situación de diálogo interactivo, representando el curso de una vida individual en algunas dimensiones, de acuerdo con los propios requerimientos del investigador (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001). Los relatos son recopilados a través de una entrevista narrativa idealizada por el sociólogo alemán Fritz Schütze como un dispositivo para comprender los contextos en que las biografías son construidas y los factores que producen cambios y motivan las acciones de los sujetos que narran (Hifopem, 2018). De acuerdo con Apple (2005), la entrevista narrativa se caracteriza como “material empírico” porque permite reconstruir una narrativa sobre la vida del entrevistado sin previa preparación, expresando la experiencia humana en forma de relato.

La entrevista narrativa se ha consolidado como un dispositivo de producción y análisis de datos al generar textos narrativos sobre las experiencias de las personas, exponiendo, por medio de historias personales, sociales y colectivas, las maneras como los seres humanos viven el mundo (Hifopem, 2018). En la entrevista narrativa se propone una situación comunicativa a modo de conversación, detonada por una pregunta central, que motiva al entrevistado a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida (Apple, 2005). La entrevista narrativa se enmarca en una relación de confianza, respeto y proximidad entre participantes e investigador, con la intención de que los textos narrativos producidos sean más ricos, bajo la premisa de que sus testimonios serán valorados y tratados con un alto grado de ética y responsabilidad.

Para el desarrollo de mi investigación doctoral, realicé una entrevista narrativa con la profesora Lina, a manera de conversación informal a través de un formato virtual, siendo grabada con una duración aproximada de una hora y treinta minutos. Para motivar el relato, pregunté: *¿Quién es Lina?, ¿Cómo llegó a constituirse en la persona-profesora que es hoy?* Con la intención de recopilar su trayectoria de vida en torno a estos cuestionamientos, sugerí abordar seis grandes dimensiones relacionadas con: su historia personal y familiar; su proceso de formación en la educación básica y media; su proceso de formación en la licenciatura; sus primeras experiencias laborales; su proceso de formación en la maestría; y sus perspectivas y proyecciones futuras. Procuré que la conversación se enmarcara en una relación de confianza y respeto, dando libertad a la profesora Lina para contar su historia, sin interrumpir, mostrando interés no verbal, escucha atenta y cautelosa. Cuando fue necesario, realicé preguntas inmanentes<sup>6</sup> para alimentar y animar su relato en torno a los acontecimientos de su vida que, como investigadora, intuí que podrían ser relevantes para el propósito de mi investigación.

### *Fase 2: Transcripción y textualización de la entrevista narrativa*

Los datos producidos con la entrevista narrativa fueron transcritos, a partir de su grabación, realizando una limpieza inicial de marcas de la oralidad y vicios del lenguaje (Hifopem, 2018). Posteriormente, fueron textualizados, escribiendo un nuevo texto que toma como referencia el relato de los participantes, procurando construir linealidad en los hechos narrados desde una lectura más fluida. Es importante reconocer que la textualización posibilita la construcción de mónadas, permitiendo que el investigador altere la secuencia del texto, optando por una línea específica que puede ser

---

<sup>6</sup> Estas preguntas buscan explorar asuntos que la entrevistada comentó, pero que no profundizó y pueden ser importantes para el objeto de investigación (Moura; Nacarato, 2017).

cronológica o temática, generando así un texto limpio, agrupado y recolocado de acuerdo con una intención particular (Garnica, 2019).

Siguiendo los posicionamientos del autor, el investigador busca preservar el tono y la musicalidad del discurso de los participantes con el propósito de no interpretar de forma errada lo que fue dicho. Esta textualización se constituye como un texto en colaboración, en coautoría entre investigador e cada participante, donde este último es quien toma la iniciativa con todos los cuidados éticos sobre lo que fue narrado. De acuerdo con Garnica (2019) ya no se trata de un relato de la profesora o profesor participante, sino de un documento elaborado por la investigadora a luz del discurso que fue narrado.

Después de realizar la entrevista narrativa, inicié el proceso de transcripción para elaborar un texto sobre lo que fue dicho por la profesora Lina, apoyándome en la grabación. Inicialmente, hice uso de un software para agilizar el proceso. Sin embargo, al revisar las primeras páginas del texto, sentía falta de coherencia y fluidez, lo que implicaba escuchar nuevamente la grabación para hacer los ajustes correspondientes. Esto requería un tiempo adicional, por eso decidí abandonar esta estrategia y hacer la transcripción por mí misma, dándome la posibilidad de revivir ese momento de escucha de aquello que había sido narrado por la profesora Lina. En este proceso de transcripción, limpié las marcas de la oralidad y los vicios del lenguaje, procurando obtener un texto coherente y fluido.

Teniendo transcritos los noventa minutos de la entrevista narrativa, di paso al proceso de textualización, en el que construí un texto homogéneo, teniendo en cuenta las seis dimensiones propuestas en la entrevista narrativa. Mi intención fue tejer cronológicamente los hechos narrados, reordenando, retirando e incluso agregando palabras, frases o párrafos, manteniendo la escrita en primera persona. Allí, preservé la esencia y musicalidad del discurso con el propósito de hacer una interpretación adecuada de lo que fue narrado. Terminado el proceso de textualización, produje un texto de quince páginas que fue enviado a la profesora Lina para su correspondiente revisión y aprobación. Ella tenía libertad para

proponer los ajustes que considerara pertinentes, agregando o eliminando informaciones, circunstancia que fue aprovechada por la profesora Lina para realizar algunas precisiones.

Luego de la detenida lectura del documento consolidado a partir de la textualización de las entrevistas narrativas, se reconocen puntos de encuentro y convergencia que son relatados por los participantes. Este conocimiento narrativo que se genera profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia al preocuparse con las intenciones humanas y sus significados, más que por la categorización de hechos discretos (Bolívar, 2002). Con el documento textualizado y aprobado por la profesora Lina, inicié un proceso de lectura consciente y detenida. Es un proceso que implica sumergirse en los datos, permitiendo que sean ellos quienes posibiliten la visualización de los significados de lo que fue narrado con respecto al objeto de la investigación.

Durante ese proceso de lectura, fui subrayando, con diferentes colores, fragmentos significativos que yo interpretaba, los cuales evidenciaban datos relevantes en torno a la experiencia de la profesora Lina en su trayectoria personal, académica y profesional desde las seis dimensiones exploradas en la entrevista narrativa (Ver figura 1). El fragmento resaltado en color amarillo me permitió evidenciar rasgos característicos de su formación profesional hacia su proyección como profesora de matemáticas. De manera paralela, construí una tabla para relacionar las dimensiones, describiendo los asuntos, acontecimientos, situaciones o anécdotas que previamente había señalado con los fragmentos de la textualización seleccionados (Ver figura 2). En este caso, resalté aquello que llamó mi atención en su formación académica y en sus primeras experiencias laborales.

Con la información obtenida a partir de estas dos estrategias, comencé a percibir que en la narrativa de la profesora Lina había asuntos centrales significativos que podían ser agrupados, ya que me permitían una aproximación a la comprensión de su experiencia. Esa recopilación de relatos me permitía tejer su trayectoria desde su proceso de formación durante la licenciatura

hacia el estudio de perspectivas que vinculaban situaciones del contexto de los estudiantes con las matemáticas. Mi observación sobre este aspecto me permitió orientar la construcción de mónadas en torno a un asunto central<sup>7</sup> que titulé: *tránsito de la formación disciplinar en matemáticas hacia el estudio del enfoque sociopolítico de la educación matemática*.

Figura 1 – Selección de fragmentos significativos desde mi interpretación

Lo más interesante que podría resaltar de la universidad fue el asesor de práctica que se llama John Jairo Múnera quien habla de situaciones problema. No se relaciona con las ideas de la Educación Matemática Crítica ya que ese enfoque lo vine a conocer fue en la maestría. Él se refiere a situaciones con las cuales se puede ejemplificar el uso de las matemáticas, por ejemplo, si tenemos cierta cantidad de dulces y queremos repartirlos entre los estudiantes, cuántos le tocan a cada uno. Son problemas de cierto modo reales, pero que no impactan el contexto de los estudiantes en su vida cotidiana. **Ese fue como un despertar que me llamó la atención y desde que salí de la universidad tenía esa ideología respecto a querer cambiar el mundo, pero no el mundo con relación a la parte social, sino pensando en que los niños aprendan matemáticas, que construyan el conocimiento. La mayoría de los profesores tenían una perspectiva constructivista, entonces mi perspectiva también era así, yo quería que los estudiantes se interesaran en la matemática, que aprendieran matemáticas, que construyeran conceptos matemáticos. Esa era mi visión desde que salí de la universidad, básicamente formarlos en conceptos matemáticos.**

Fuente: Elaboración propia

---

<sup>7</sup> En la investigación doctoral, el reconocimiento de estos asuntos centrales desde las narrativas de las profesoras y profesores participantes se ha abordado a través de la idea de unidad integrada de significado (Bolívar, 2012; Moura, 2019). Desde mi investigación particular, las unidades integradas de significado se constituyen a partir de la construcción de mónadas que tienen su origen en la narrativa de varios participantes y donde el investigador cuenta una nueva historia a partir del entrecruzamiento de sus trayectorias de vida.

Figura 2 – Tabla para organizar las dimensiones abordadas en la entrevista narrativa

	Vida familiar y personal	Formación básica y media	Formación en la licenciatura	Experiencias laborales	Formación en la maestría	Perspectivas de futuro
Lina	<p>Proviene de una familia humilde, conformada por sus padres y tres hijos. Ella tiene dos hijos.</p> <p>Su papá es agricultor y su mamá es ama de casa.</p> <p>Siempre han vivido en la zona rural y urbana del municipio de La Unión en Antioquia.</p>	<p>Hizo su primaria en escuela rural, sin embargo, no le gustaba ir a la escuela porque siempre fue sobrepasada y le costaba interactuar con los otros niños.</p> <p>Cuando empezó el bachillerato se trasladaron a vivir a la zona urbana.</p> <p>Entendió con facilidad los algoritmos y procesos con las matemáticas.</p> <p>Además de tener un buen desempeño con las matemáticas la motivación para ser profesora tenía que ver su interés por compartir con los niños.</p>	<p>El ingreso a la universidad fue un cambio fuerte debido a las dinámicas no solo por el traslado a la ciudad, sino por el tipo de responsabilidades como estudiante.</p> <p>Se requería más autonomía para estudiar y preparar los exámenes ya que no era suficiente con lo visto en clase.</p> <p>Siempre se enfocó más en los espacios de formación de matemáticas más que los de pedagogía porque sentía que eran de más uso.</p>	<p>Su primera experiencia como docente fue muy significativa porque regresó al campo a trabajar en Corcolí un colegio de bachillerato rural.</p> <p>Aunque se notaba el amor y el respeto por el maestro, la principal dificultad era que tenía que enseñar todas las asignaturas.</p> <p>Desde que se formó como licenciada su intención era que los estudiantes construyeran conocimientos matemáticos, sin establecer relación con su contexto.</p>	<p>Siempre tuvo el sueño de hacer la maestría, pero la sobrecarga laboral de los primeros años como maestra hicieron más difícil poder lograr esa meta.</p> <p>Cuando fue trasladada al colegio de su municipio la gobernanza de Antioquia ofertó unas becas para hacer la maestría en la Universidad de Antioquia.</p> <p>El proyecto que presentó no tenía nada que ver con la EIEIC porque hasta ese momento ella no conocía nada al respecto.</p>	<p>Los aprendizajes de la maestría fueron muy significativos y dejaron la inquietud por seguir realizando prácticas investigativas con los estudiantes.</p> <p>Actualmente está trabajando el proyecto sobre el estudio de las minas de caolín y la libia es continuar trabajando desde el aula de clase sobre ese aspecto para potenciar otras habilidades con los estudiantes y que reconozcan la importancia de transformar esas situaciones que están fuera de la escuela.</p>

Fuente: Elaboración propia

### Fase 3: Construcción de Mónadas

La idea de mónada tiene su origen en la propuesta de Walter Benjamin al ser comprendida como una experiencia única, una idea de no repetición en el tiempo. Su existencia única genera la posibilidad de percibir, sentir y manifestar, de forma auténtica y particular, las cualidades de aquello que es narrado (Silva *et al.*, 2018). Desde una perspectiva benjaminiana, las mónadas son pequeñas crónicas que guardan fragmentos de una historia, pero que, en conjunto, tienen la capacidad de dar significado a un contexto más amplio (Petrucci-Rosa; Ramos, 2008).

De acuerdo con Hifopem (2018), se parte de la historia contada por el narrador durante la entrevista, procurando hilos que constituyan su historia, teniendo en cuenta que esta puede ser narrada de forma fragmentada, en un movimiento de ir y venir, buscando que los fragmentos de la historia puedan contar un todo de ésta. En la construcción de las mónadas se rompe el orden temporal lineal de una formación espacial, porque éstas “son chispas de sentido que hacen las narraciones más que comunicables: las hacen experimentables” (Petrucci-Rosa *et al.*, 2011, p. 203). En palabras de los autores, para Benjamín la narrativa de vida posibilita la resignificación de la propia experiencia en su quehacer cotidiano, en la relación entre yo y el otro, en los

acontecimientos que nos dejan marcas de experiencias vividas y no solo de vivencias sin experiencias, a través de memorias conscientes e inconscientes, llenas de significados, sentimientos y sueños que pueden ser expresados a través de mónadas.

Considerando que las mónadas son centellas de sentido, de significado de las narrativas, su elaboración está cargada de las vivencias y experiencias de los investigadores, con miradas a la reelaboración de ideas (Benjamin, 1987; Petrucci-Rosa *et al.*, 2011). De acuerdo con Silva *et al.* (2018), al construir mónadas a partir de las narrativas de las profesoras y profesores, se busca “extraer pequeños significados, que traduzcan las representaciones de quien enuncia”. Por tanto, es necesario una mirada subjetiva de quien escucha y analiza. Para construir las mónadas, retomo los criterios propuestos por Silva *et al.* (2018, p. 85-86, traducción propia<sup>8</sup>).

- i. La narrativa debe ser contada como algo que pasó. En la perspectiva benjaminiana, la narrativa es una reminiscencia, por tanto, su narrar es un recordar;
- ii. Es necesario identificar en la narrativa el significado relevante que ella carga, las percepciones, los sentimientos y las emociones que despiertan en el narrador al contar su historia;
- iii. El significado identificado debe estar en convergencia con el problema de investigación, una vez que la mónada construida necesita tornarse como un aconsejar;
- iv. Después de la construcción de la mónada, se le atribuye un título. Este debe estar directamente ligado con su significado.

---

<sup>8</sup> Texto original: a narrativa deve ser contada como algo que passou. Na perspectiva benjaminiana a narrativa é uma reminiscência, portanto, o seu narrar é um recordar; ii) é preciso identificar na narrativa o significado relevante que ela carrega, as percepções, os sentimentos e as emoções que despertam no narrador ao contar a história; iii) o significado identificado deve estar em convergência com o problema da investigação do pesquisador, uma vez que a Mônada identificada precisa ser um aconselhar; iv) após a identificação da Mônada, atribui-se o título. Esse deve estar diretamente ligado ao seu significado.

De acuerdo con los autores, no hay un número específico de mónadas por narrativa y tampoco es necesario preocuparse con la extensión de cada mónada. Lo relevante son los significados que ellas cargan, reconociendo que una narrativa puede generar tantas mónadas como sean sus potencialidades de significado, siendo ellas pequeños fragmentos o no, que contemplan la interpretación del investigador narrativo (Silva *et al.*, 2018).

Luego de identificar el asunto central en torno al cual podría girar el relato de la profesora Lina, y llevando en consideración los fragmentos señalados en la textualización de la entrevista narrativa, di paso al proceso de construcción de las mónadas, considerando los criterios presentados previamente. A partir de los fragmentos señalados, escribí un texto en pasado, manteniendo la narrativa en primera persona, puesto que mi interés es privilegiar la esencia de la voz de la profesora Lina. Para escribir las mónadas, identifiqué los hechos en secuencia que quería expresar, reconociendo los sentimientos y las emociones que despiertan en quien está narrando. La intención es integrar las individualidades de las historias en un texto en convergencia tanto con el asunto central que quiero resaltar de su narrativa como con el problema de la investigación. Trato de que cada mónada sea un texto fluido, con una extensión razonable, y que genere interés en el lector sin perder la musicalidad de quien narra.

En torno al asunto central que reconocí en la narrativa de la profesora Lina y que titulé: *Transitando de la formación disciplinar en matemáticas hacia el estudio del enfoque sociopolítico de la educación matemática*, construí cuatro<sup>9</sup> mónadas que constituyen una trama narrativa, sin embargo, para efectos de este documento, presento

---

<sup>9</sup> En torno al asunto central que identifiqué en la narrativa de la profesora de Lina, construí cuatro mónadas con los siguientes títulos: Mónada 1: Mi proceso de formación como licenciada en matemáticas; Mónada 2: Explorando mi rol como docente de matemáticas; Mónada 3: El contexto social de mis estudiantes cambio mi visión como docente; Mónada 4: ¿Qué puedo hacer por mis estudiantes desde la clase de matemáticas? Estas mónadas hacen parte del proceso de interpretación narrativa de la tesis doctoral en curso.

solamente la primera que será interpretada narrativamente, en la próxima fase.

#### *Fase 4: Interpretación narrativa de mónadas*

En el marco de la investigación (auto)biográfica, es importante que el investigador no limite su producción y análisis a palabras científicas, sino que las mónadas sean (re)construidas e interpretadas considerando la subjetividad y el repertorio teórico-discursivo de quien las estudia. Esto se lleva a cabo a través de la interpretación narrativa, en la cual el investigador busca resignificar las narrativas de los participantes, asumiendo el desafío de construir mónadas expresando de modo auténtico las trayectorias individuales de los participantes, sin manipular su voz. La intención de esta interpretación narrativa es contar una historia desde la voz del investigador, resignificando lo relatado a través de las mónadas, entrecruzando las trayectorias de los participantes. Esta historia construida por el investigador debe tener una trama interpretativa que permita tejer las voces de los participantes, de los teóricos que sostienen la investigación narrativa y de los investigadores con toda su trayectoria subjetiva. En esta interpretación narrativa reconocemos que los sujetos somos contadores de historias y que nuestras voces se entrecruzan con las voces de los otros, por lo tanto, la riqueza de sus matices no puede reducirse a definiciones, categorías o proposiciones abstractas que anulen la singularidad (Bolívar, 2012) de lo que es narrado por cada sujeto.

El diálogo con las mónadas requiere distancia de los modelos de análisis instrumentales para no recaer en un ejercicio explicativo de las vivencias de los sujetos que narran. Simioni (2023) nos invita a no aceptar las seducciones de los análisis científicos de producción de conocimiento que procuran sencillamente clasificar datos, difundiendo regímenes de verdad, oscureciendo el brillo de cada experiencia humana. Después de la construcción y organización de las mónadas, considerando su semejanza de sentidos, no se pretende una categorización, y si una ordenación

que facilite la comprensión sobre lo narrado (Silva, 2017). Con las narrativas como objeto de interpretación, por medio de mónadas, se procura resignificar esas reminiscencias como una posibilidad de la construcción del conocimiento en la práctica pedagógica.

Este aspecto torna la interpretación narrativa de mónadas un procedimiento personalizado, ya que una misma narrativa analizada por distintas personas tendrá diferentes interpretaciones, y, por tanto, diferentes mónadas (Silva *et al.*, 2018). Los autores señalan que, aunque el problema de investigación sea el mismo, cada persona es portadora de una pluralidad de conocimientos, de ahí surgen las diferentes miradas y comprensiones del investigador frente a los significados que las mónadas llevan. En concordancia con sus palabras, reconozco que las mónadas permiten diferentes miradas sobre un mismo asunto de investigación, siendo responsabilidad del investigador (re)significar lo máximo posible sus comprensiones.

Es importante reconocer que las mónadas por sí mismas constituyen un proceso de interpretación narrativa de la trayectoria de la profesora Lina, siendo éstas el insumo principal. Sin embargo, mi interés no es describir lo que observo en las mónadas, sino establecer un diálogo con las voces de la profesora Lina, de los autores que sostienen mi investigación y mi propia interpretación para narrar una nueva historia. Allí, se pone en juego mi subjetividad como investigadora apoyada en referentes teóricos en torno a la investigación (auto)biográfica, la experiencia y el enfoque sociopolítico de la educación matemática.

Para desarrollar el proceso de interpretación narrativa de las mónadas que componen el asunto central que quiero discutir en este documento, presenté la primera mónada y a continuación construyo una nueva historia que pretende mostrar mi interpretación narrativa en un ejercicio discursivo, como señalé en el párrafo anterior. Desarrollar el proceso de interpretación narrativa en profundidad implica construir la nueva historia narrativa, considerando que es posible establecer un diálogo con mónadas construidas desde las narrativas de otros participantes de

la investigación, produciendo una interpretación mucho más rica basada en la subjetividad del investigador y el bagaje teórico que ha construido durante su trayectoria.

Ahora bien, la trama interpretativa construida a través de la historia que quiero narrar aquí tiene como propósito aproximarnos a la comprensión de la experiencia de la profesora Lina en torno a su tránsito de la formación disciplinar en matemáticas hacia el estudio del enfoque sociopolítico de la educación matemática. Para este caso específico, no me es posible realizar el proceso de interpretación narrativa de las cuatro mónadas construidas por cuestiones de espacio. Sin embargo, presento la interpretación de una de ellas, invitando al investigador interesado en seguir esta estrategia, a realizar un diálogo entre los elementos significativos de las mónadas construidas y su correspondiente interpretación narrativa, construyendo su propia narrativa que permita resignificar lo que esas mónadas aportan a su problema de investigación.

*Mónada 1: Mi proceso de formación como licenciada en matemáticas*

*Decidí ser profesora de matemáticas porque, desde el colegio, me gustaban y me iba muy bien. También porque había una motivación social hacia el trabajo con los niños, sentía un interés genuino por enseñarles y compartir con ellos. Quería ser profe porque ahí veía reflejado el amor por el otro. Mi sueño era estudiar la licenciatura en matemáticas en la Universidad de Antioquia, no solo por su reconocimiento, sino porque al pertenecer a una familia de escasos recursos económicos, la universidad pública era la mejor opción para formarme profesionalmente. Hacer realidad este sueño, ha sido uno de los logros más importantes de mi vida, una felicidad inexplicable. Formarme en esta institución me permitió constituirme en quien soy. Durante mi proceso de formación siempre di mayor atención a las disciplinas específicas de matemáticas y no tanto a los seminarios de pedagogía porque no me gustaban mucho y sentía que eran de relleno. En ese momento, no reconocía la importancia que tenían en mi formación, y tampoco tenía el hábito de la lectura. Me enfocaba en los temas de cálculo, trigonometría, álgebra, probabilidad y estadística, que tenían una metodología muy similar, donde el profesor explicaba los temas y nosotros*

*resolvíamos ejercicios. Es decir, se trataba de una formación con énfasis en la disciplina matemática. Los seminarios relacionados con la práctica docente desde la resolución de problemas cambiaron un poco esa visión, porque permitían ejemplificar el uso de las matemáticas a través de problemas que podían considerarse reales, pero que no tenían impacto en el contexto de los estudiantes en su vida cotidiana. Eso, para mí, fue un despertar, y desde que terminé mi formación, quería cambiar el mundo, pero no el mundo relacionado con cuestiones sociales. Mi interés se enfocaba en conseguir que mis estudiantes aprendieran matemáticas, que construyeran conocimientos. En la universidad, la mayoría de los profesores tenían una perspectiva constructivista, entonces mi perspectiva también era así, yo quería que los estudiantes se interesaran en la matemática, que aprendieran matemáticas, que construyeran conceptos matemáticos.*

Al sumergirme en la narrativa de la profesora Lina, que consideraba distintas temporalidades y espacialidades en su trayectoria de vida, percibí que es posible observar un tránsito entre su formación disciplinar en matemáticas hacia el estudio del enfoque sociopolítico de la educación matemática. Lina rememora acontecimientos que le dan la oportunidad de vivir otro encuentro con su trayectoria pasada para repensarla hacia el futuro. Su sueño de ser profesora de matemáticas y formarse en una institución de educación superior pública encuentra eco en una dimensión sensible y estética que permea la vida de quien narra, que parece acercarse a lo mencionado por Petrucci-Rosa *et al.* (2011) puesto que la memoria no es puramente racional ni del ámbito del conocimiento. Lina no solo sentía que tenía habilidad con las matemáticas, una percepción sostenida en la racionalidad, sino que además sentía una motivación intrínseca por ocupar espacios sociales en los que pudiera contribuir, mostrando su sensibilidad hacia los otros. Estos hechos, racionales y sensibles, que motivaron su sueño de ser profesora de matemáticas, son latentes en su trayectoria de vida, llevándola por distintos caminos en busca de su constante formación y transformación como maestra y ciudadana.

Un primer acontecimiento, en su experiencia, como posibilidad de que algo le pase, se ve reflejado en el deseo y la

necesidad de ingresar a la universidad pública, porque reconoce que, si no lo logra, la oportunidad de formarse profesionalmente puede ser difícil y tardía. Este hecho reside en la condición económica de su familia, acontecimiento que puede relacionarse con los principios de exterioridad, subjetividad y transformación que propone Larrosa (2002) pues esta situación no depende de ella, es algo externo que, si bien muestra un panorama complejo, motiva a buscar otras posibilidades que contribuyan a transformar no solo su vida sino la de su familia, pensando otros horizontes posibles.

Esos porvenires y perspectivas de futuro de Lina me llevan a pensar en las palabras de Vaillant (2013) y Birgin (2015) quienes advierten que no es un secreto que en los países Latinoamericanos se vive una lucha constante a favor de la igualdad y la justicia social por causa de las condiciones de pobreza que se viven y que impactan a los procesos de formación en la educación superior. Si bien entendemos a la educación como un derecho, cuya responsabilidad depende de los estados, sabemos que con dificultad los jóvenes logran acceder a la educación superior. Un alto porcentaje de estudiantes decidimos ingresar a carreras relacionadas con la educación tomando como referencia los resultados en nuestras pruebas, el costo de las matrículas y la disponibilidad de universidades en nuestras regiones de origen. Interpreto que, para el caso de Lina, su decisión de formarse profesionalmente en el campo de la educación estuvo motivado por su interés en ser maestra y por las posibilidades que encontraba en una institución que se ajustaba a sus necesidades económicas y que le brindaba excelentes oportunidades académicas, que contribuyeron a su constitución personal y profesional.

Durante su proceso de formación, su interés estuvo concentrado en “aprender matemáticas”, reconociendo el poder que ellas ejercen y la necesidad de dominarlas, ya que no podemos enseñar aquello que no sabemos. Esta necesidad podría estar permeada por lo que Borba y Skovsmose (1997) sugieren en torno a una ideología de certeza de las matemáticas como estructura general y fundamental de interpretación para un número creciente

de cuestiones que, en el mundo circundante, transforman la matemática en un lenguaje de poder. El papel poderoso que ejerce la matemática como un sistema perfecto, infalible y puro contribuye a aquellos que consiguen dominarlo. En la escuela, las matemáticas continúan siendo retratadas como instrumento y estructura estable e incuestionable en un mundo inestable. Es posible que estas ideas motivaran su necesidad de aprender matemáticas y enseñar esas matemáticas a sus estudiantes, pues esto representaba una ventaja en una sociedad como la nuestra.

La experiencia de la profesora Lina, con su formación como licenciada en matemáticas, puede estar permeada por la necesidad y el interés en aprender sobre la disciplina misma a través de la resolución de ejercicios prácticos que le permitían tener dominio sobre las matemáticas que aprendía. Al pensar en la experiencia como eso que nos pasa, y al pasarnos, nos toca y nos transforma (Larrosa, 2009), encuentro en el proceso de formación de la profesora Lina una huella pautada en la forma como le fueron enseñadas las matemáticas, la perspectiva que ella tenía hasta ese momento de las matemáticas como disciplina pura y la visión que tenía sobre su futuro papel como maestra.

En la posibilidad de recuperar su propia historia, Lina tiene la oportunidad de pensar acerca de lo vivido, que queda en ella como posibilidades y cualidades encarnadas para entender cómo sus visiones escolares, personales y del mundo son producto de concepciones que requieren ser repensadas y contrastadas (Contreras, 2011). En la experiencia de la profesora Lina, se contrasta su propia subjetividad en sus creencias respecto a lo que implica su formación como licenciada en matemáticas y su participación en espacios sociales que ratificaban sus ideas en torno a las matemáticas como disciplina científica. Bajo estas ideas, decidió asumir su papel como maestra guiada por las vivencias previas, definiendo un propósito claro: enseñar matemáticas a sus estudiantes, considerando, quizá, que si ellos no aprenden matemáticas, estarán en desventaja, puesto que no podrán lidiar con la complejidad de la sociedad actual (Borba; Skovsmose, 1997).

## **¿Qué me deja este abordaje teórico y práctico?: Consideraciones, reflexiones y posibilidades**

En este capítulo, me propuse describir el proceso metodológico para producir, organizar e interpretar datos narrativos a través del uso de mónadas. Tomo mi propia experiencia como investigadora en formación para mostrar mi recorrido metodológico desde un abordaje práctico, con la intención de generar aportes para otros investigadores. Para ello, narro algunas generalidades de mi investigación doctoral para contextualizar al lector, resaltando la importancia de ser parte de los grupos de investigación HIFOPEM y Colectivo Crítico, que han contribuido de manera significativa para mi constitución como investigadora. Sin su apoyo, no hubiese sido posible avanzar en este camino de aprendizajes y desafíos.

Mi propuesta busca ser una orientación metodológica para el tratamiento de datos narrativos, la cual se fundamenta en cuatro acciones sustentadas teóricamente, resaltando el diálogo que establecí con los autores que me permitieron situar sus bases. Además, narro mi quehacer como investigadora a través de las cuatro fases que llevé a cabo en el proceso metodológico de producción de datos, tomando como referencia la narrativa de la profesora Lina. El diálogo teórico y práctico que presento busca sugerir una posible estrategia metodológica para realizar investigación con datos narrativos, permitiendo que cada investigador decida si estas fases se ajustan a sus necesidades y si pueden brindar ejemplos prácticos que permitan orientar sus propias investigaciones.

Centro mi proceso metodológico en el uso de mónadas que, en la investigación (auto)biográfica, permiten organizar las narrativas de los participantes, posibilitando diferentes miradas sobre una trayectoria narrada. Es responsabilidad del investigador (re)significar las comprensiones sobre lo que es narrado por el participante, entorno al asunto central que se haya delimitado. Organizar datos a través de la construcción de mónadas, que

surgen de la lectura consciente y detenida que realiza el investigador de la textualización de la entrevista narrativa, permite consolidar datos narrativos estructurados. Con esta información, el investigador pone en juego su subjetividad y su repertorio teórico-discursivo para interpretar los datos empíricos que tienen origen en la narrativa de los participantes.

El conjunto de mónadas construido no solo representa un desafío para los investigadores, sino que expresa un aprendizaje narrativo que implica aprender a ser un ser social, aprender sobre sí mismo y sobre el mundo (Petrucci-Rosa; Ramos, 2008). El proceso de construcción y resignificación de las mónadas a través de la interpretación narrativa permite evidenciar la articulación entre la experiencia individual de quien narra y ámbitos sociales más amplios. La narrativa que envuelve recuerdos individuales y colectivos opera como un modo de resistencia e insubordinación a la invisibilidad de la subjetividad de quien narra, porque nos encontramos con el otro al narrar nuestras experiencias, al intercambiar pensamientos y sentimientos, reconociendo nuestra humanidad, sensibilidad y racionalidad.

Reconozco en las narrativas, y especialmente en las mónadas, una posibilidad de valorizar la experiencia de las profesoras y los profesores en su trayectoria personal y profesional, permitiendo la reflexión de sus prácticas y la reconstrucción de saberes que aportan a la consolidación de conocimiento científico (Petrucci-Rosa, 2017) en el campo de la educación matemática. Desde un punto de vista metodológico, como investigadora, asumo una postura epistemológica al intentar romper con patrones analíticos conservadores, ya que me interesa aprender de las narrativas escuchando lo que las profesoras y los profesores tienen para contar. Escuchar la voz del sujeto permite consolidar saberes que contribuyen al proceso de producción de conocimiento científico desde una perspectiva narrativa.

Con la interpretación de las mónadas no buscamos verdades absolutas, sino que nos interesa comprender la experiencia de las profesoras y los profesores desde las historias que cuentan a

propósito de sus trayectorias de vida. Coincido con Petrucci-Rosa (2017) quien señala que las mónadas son historias que aconsejan, que enseñan, que legitiman experiencias en las trayectorias de vida y, por eso, fortalecen a los narradores como productores de conocimiento. Encuentro en las mónadas una oportunidad para traer, al campo de la investigación científica, la voz de las profesoras y los profesores desde un ejercicio en el que, como investigadores, entrecruzamos memorias, subjetividades y repertorios teóricos-discursivos para producir saberes sobre las trayectorias de vida que tienen su origen en los conocimientos socialmente constituidos en nuestro paso por el mundo.

### **Agradecimientos**

Agradecemos de manera especial a la profesora Lina, por permitirnos conocer su trayectoria de vida y desde allí aportar al campo de la educación matemática. También agradecemos a nuestros compañeros y compañeras de los grupos de investigación Hifopem y Colectivo Crítico, por las sugerencias y aportes para la construcción de este capítulo. Por último, agradecemos a la CNPq por el apoyo para el desarrollo de la investigación doctoral que sustenta este documento.

### **Referencias**

- APPLE, M. La entrevista autobiográfico-narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, Berlín, v. 6, n. 2, p.1-35, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

- BIRGIN, A. Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y nudos*, Bogotá, v. 4, n. 39, p. 29-37, jul./dic. 2015.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 4, n. 1, p. 40- 65, 2002.
- BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, M. H.; PASSEGGI, M. C. (org.): *Dimensões epistemológicas metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNER, 2012. t. I, p. 27-69.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. The ideology of certainty in mathematics education. *For the Learning of Mathematics*, Ontario, v.17, n. 3, p. 17-23, 1997.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (ed.). *Handbook of complementary methods in education research* 3. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2006. p. 477-487).
- CONTRERAS, J. El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 417, p. 60-63, nov. 2011.
- FRESNEDA-PATIÑO, E.; MANCERA-ORTIZ, G., CAMELO-BUSTOS, F. Investigaciones desde enfoques sociopolíticos de la Educación matemática en Colombia: Una aproximación inicial. *Prometeica – Revista de Filosofía y Ciencias*, São Paulo, n. 27, p. 473-482, 2023.
- GARCÍA-MÁRQUEZ, G. *Doce cuentos peregrinos*. Random House, 2015.
- GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M.; ARAÚJO, J. L. (org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 6. ed., p. 85-105. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GUTIERREZ, R. The sociopolitical turn in Mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, v. 44, n. 1, p. 37-68, 2013.

HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em educação matemática. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (org.). *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática*. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018. p. 90-112.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.) *Experiencia y alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. p. 13-44.

MOURA, J. F. de. *Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de pedagogia que ensina(rá) matemática*. 2018. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

MOURA, J.; NACARATO, A. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Luiz, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 15-30, 2017.

PETRUCCI-ROSA, M. I. Práticas curriculares na formação profissional: uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 23, n. 52, p. 560-577, jun./set. 2017.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 565-599, set./dez. 2008.

PETRUCCI-ROSA, M. I.; RAMOS, T.; RODRÍGUEZ, B.; ALMEIDA, A. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.198-217, jan./jun. 2011.

SILVA, C. M. *Percepções de professores de ciências da natureza da educação básica sobre a pesquisa em sala de aula presentes em narrativas*.

2017. 80f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.
- SILVA, C. M.; COSTA, D.; MERTINS, S.; AMARAL-ROSA, M. Mônadas narrativas: proposta de análise para a pesquisa no ensino de Ciências da Natureza. *Revista Científica On-line*, Guaratinguetá, v. 8, n. 2, p. 82-90, nov. 2018.
- SIMIONI, C. Narrativa e mônada benjaminiana: potencialidades para produção de conhecimentos históricos e educacionais. In: PAIM, E.; SANTANA, G.; DUARTE, M.; PEREIRA, P. (org.). *Conhecimentos Histórico-Educacionais: diálogos com Walter Benjamin*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 207-235.
- VAILLANT, D. Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 22, p. 185-206, 2013.
- VALERO, Paola.; ANDRADE, Melissa.; MONTECINO, Alex. Lo político en la educación matemática: de la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, v. 18, n. 3, p. 287–300, 2015.

## **Passagens (galerias da alma), abreviatura monadológica: construções de narrativas, entrecruzadas por afeto em tempos de pandemia**

Sirley Aparecida de Souza<sup>1</sup>

*O ser passado, não ser mais, é o que trabalha com mais paixão nas coisas. [...]. Prende-se a essa força e reconhece as coisas como são no momento do não-mais-ser. Tais monumentos de um não-mais-ser são as passagens. E a força que nelas trabalha é a dialética. A dialética as revolve, as revoluciona, revira para baixo o que está por cima, faz delas o que nunca foram, transforma-as*  
(Benjamin, 2009, p. 909).

A paixão pelas coisas ou por representações é um sentimento vivificante, transformador e capaz de provocar no narrador novos olhares, até mesmo, dar amplitude às múltiplas imagens caleidoscópicas vistas sob a perspectiva de um mosaico de cores e figuras antes não pensadas, para, somente então, experimentar uma profusão de acontecimentos. A simbiose é dialética. Uma constelação de eventos que movimenta, transforma e (re)significa experiências.

O texto de Benjamin serve de guia à compreensão da presente narrativa, na medida em que a força de sua dialética contribui, de maneira peculiar e potente, para o narrador acolher, captar para além do movimento, as interrupções das experiências individuais vividas pelos atores sociais que protagonizam as histórias narradas. Esta estrutura imagética é caracterizada de modo singular por uma unidade una e indivisível – as mônadas. Nesta perspectiva, a

---

<sup>1</sup> Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG – sirley\_souza@ufg.br.

dialética benjaminiana faz fluir feixes de luz sobre as nossas histórias para objetar as melhores coisas. As mônadas, como raios luminosos, devem ativar pensamento para a urdidura da trama.

Este capítulo faz parte de uma coletânea de textos narrativos<sup>2</sup> que discutem e propõem a escrita de narrativas para produzir mônadas. Dentre eles, este, em específico, surge no diálogo e nas leituras de algumas obras do escritor, historiador, filósofo e poeta Walter Benjamin (1892-1940), no interior do grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem<sup>3</sup>). Mas como identificar uma mônada? Ou, de um ponto de vista mais compreensivo, como contar e recontar uma história a partir de uma experiência vivida? Para Benjamin (1994, p. 200), a mônada tem como uma de suas características o senso prático, ou seja, “uma dimensão utilitária”. Corroboro este aspecto de seu conceito: a mônada apresenta uma estrutura semântica viva, polifônica e comunicável. A propósito, para identificar, caracterizar e compreender a estrutura da narrativa benjaminiana faz-se necessário mergulhar na alma humana, nas mazelas e misérias que o investigador distingue através da trama de palavras vivas, percepções e sentimentos.

Há alguns anos, eu estaria pensando nesta análise por outro viés, em vez disso sinto-me bastante à vontade para ancorar minhas histórias na teoria da narração desenvolvida por Walter Benjamin. Isto se deve à imersão no grupo Hifopem. Fui, junto com pesquisadores e

---

<sup>2</sup> Sobre a produção de Mônadas na perspectiva de vários outros temas é possível conferir nos capítulos que tratam de: “Narrativas de trajetórias estudantis construídas por mônadas” e “Organização da trajetória de uma professora em mônadas”.

<sup>3</sup> O grupo Hifopem foi criado no ano de 2010, como atividade do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa *Matemática, cultura e práticas educativas*, sob a coordenação da profa. Adair Mendes Nacarato. Naquele contexto, o grupo era constituído apenas por educadores matemáticos, contudo, houve uma mudança do nome da linha de pesquisa, passou-se a nomeá-lo *Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas*. Ainda assim, o grupo optou por manter o nome original, uma vez que o Hifopem é certificado junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

pesquisadoras do Hifopem, provocada e desafiada a compreender minimamente a atividade narrativa de Walter Benjamin. A causa e o efeito perturbador das nossas leituras e de nossos estudos me provocaram a aceitar o desafio desta escolha. Aconteceu-me de encontrar este filósofo e me identificar com o seu modo de contar histórias. Aqui, oportunamente, a estrutura narrativa se depara com a experiência vivida pelos correspondentes de cartas e pela narradora que, por meio de sua experiência narrativa, constrói as mônadas. Uma ousadia narrativa, uma possibilidade interpretativa em meio a uma constelação de possibilidades.

A uma estrutura narrativa composta por meio de mônada, impõe-se fazê-lo; necessário destacar, como estabelece a obra literária de Benjamin (2009, p. 909), a importância de que a forma da narrativa seja do tipo dialético-histórica, na medida em que, no ato de se lançar luz no passado, *não-mais-ser*, o pesquisador narrativo que faz uso da “dialética [que as] revolve, as revoluciona, revira para baixo o que está por cima”. Nisto consiste a força da dialética, “e assim apresentamos o método novo, dialético, de escrever a história: atravessar o ocorrido com a intensidade de um sonho para experienciar o presente como o mundo da vigília ao qual o sonho se refere!” (Benjamin, 2009, p. 916).

As construções narrativas trazidas para este texto têm o papel de proporcionar ao leitor a magia da interpretação viva de mazelas, de dores, idiossincrasias, solidão, estreitamento de sentimentos de amor e solidariedade, entre dois atores sociais que trocam cartas: uma professora de Matemática e uma criança de 8 anos do 2.º ano dos Anos Iniciais do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. De fato, importa considerar as circunstâncias, o espaço social e histórico em que acontece essa relação dialógica entre as duas correspondentes: o ano é de 2020, o País atravessa a crise da pandemia da *covid19*, com suspensão das aulas presenciais.

Esta narrativa é o recorte de um projeto desenvolvido a partir do gênero narrativo Carta. A leitura de obras de Walter Benjamin (1994, 2009, 2012); Mikhail Bakhtin (2016); Valentin Volóchinov (2021) e L. S.

Vigotski (1998, 2021) e colaboradores irão sustentar, dar apoio teórico às análises das cartas narrativas, através de mônadas.

## Palavras iniciais

Este interesse de desenvolver narrativas por meio de mônadas, reitero, surge em um momento (2023/2024) de acaloradas discussões sobre narrativas e o modo de contar histórias, intrinsecamente, no grupo Hifopem. Neste percurso de garimpagem – para ampliar e dar profundidade ao conceito – sobre o tema, muito oportunamente, me encontrei com o historiador Walter Benjamin, que retoma e demonstra, segundo Gagnebin (1994, p. 9), o quão significativo é compreender a arte de contar e, ou, reconstruir a “*Erfahrung*” – experiência vivida no interior do espaço coletivo, a fim de dar “uma nova forma à narratividade”. Saliento ainda que o cenário das discussões no Hifopem despertou o meu desejo de rememorar sentimentos e emoções; compreender a configuração histórica daquele período pandêmico, 2020 até 2022, além de poder recontar as experiências comuns das crianças e dos professores de matemática. Refletir criticamente sobre suas histórias atravessadas pelo evento da pandemia fez germinar em mim considerações sobre o meu passado e experiências acumuladas...esmaecidas pelo tempo. Assim, fundo outra história... com efeito, me identifico de modo afetivo com os atores sociais que trocam as cartas, ressignifico e passo a contar histórias de mim. Isto aparece claramente nas *Cartas Investigativas* produzidas, no CEPAE/UFG<sup>4</sup>, por um grupo de professores(as) e crianças no contexto da pandemia da *covid19*.

---

<sup>4</sup> “O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (C.A./UFG) foi fundado no ano de 1968. A partir da década de 1980 o Colégio de Aplicação passa a ser um Departamento da Faculdade de Educação. No ano de 1994, é inaugurado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFG, que passou a conter o Colégio de Aplicação. A natureza do Centro de Formação era e é formativa, em uma perspectiva de campo de estágio para as licenciaturas” (Lima; Souza, 2018, p. 115-141).

Para a construção dos excertos monadológicos fiz um recorte no conjunto das cartas produzidas. Para tanto, trouxe o contexto dialógico reflexivo de uma professora de matemática e uma criança de 8 anos, que trocaram cartas naquele contexto.

Para Volóchinov (2021, p. 140), a palavra, por mais insignificante que seja, uma vez dita, é “subjetivada no ato de compreensão responsiva” e será capaz de gerar “mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva”. Esta síntese dialética resulta naquilo que Volóchinov compreende como um resultado da interação viva das forças sociais. É nesta perspectiva que seguirei a análise das passagens monadológicas.

Mais do que trazer algumas passagens, expressar sentimentos e comunicar emoções que retratam a magia e o encantamento em torno de uma professora da Educação Básica e de um grupo de crianças que se correspondem por meio de cartas na sala de aula [*online*], em um período atravessado pelo vírus da *covid19*, o esforço desta narrativa é o de compreender, a partir de cada uma das mônadas, as condições sociais e históricas existentes no contexto de análise.

Produzir mônadas flui do desejo de (re)significar a pedagogia do afeto, entender a própria ação pedagógica e a mola propulsora da motivação – este último elemento, capaz de promover resistência, além de estabelecer conexões de experiências cognitivas através do diálogo crítico. Ira Shor (Shor; Freire 1986, p. 20-21), ao dialogar com Paulo Freire sobre temas como motivação, ensino, pesquisa e a prática pedagógica libertadora, afirma: “eu pesquiso as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem, e como eles vivem”. Neste sentido, “esse tipo de ensino-pesquisa tem grande valor prático”.

No que tange à estrutura, esta narrativa está dividida em quatro seções. Em **Retratos destas passagens: bordas e vinhetas das narrativas ... passagens narrativas**, a proposta é contextualizar o leitor a respeito do espaço físico e dos participantes da investigação. Além disso, retrata um pouco como foi o processo de produção das cartas narrativas e sua análise.

Na seção **Mônadas: da pequena percepção de uma onda, uma composição de sentidos... à imagem do mar**, do ponto de vista teórico e dialético do método, busco apreender e ampliar o significado benjaminiano de mônadas. Composições que dão fôlego à vida narrativa, palavras grávidas de sentidos e de significados.

A terceira seção: **Mônadas: experiências de pequenas percepções presentes e passadas - o vírus, o isolamento social, a morte, a escola vazia, o acolhimento...** são as passagens da materialidade do contexto vivido às mônadas.

De acordo com a quarta e última seção, denominada **Passagens... vidas entrecruzadas, entremeadas por palavras que dão significado e/ou (re) significam sentimentos de afeto: diálogos que constituem e instituem o meu eu dialógico**, narrar representa palavras recheadas de *pequenas percepções* e experiências das correspondentes. Relembrar o contexto histórico da pandemia e o modo pelo qual reverberou na vida individual e coletiva dos sujeitos da, na e fora da escola. Além do quê, importa repercutir experiências dialógicas encharcadas de saberes e afetos. De modo igual, expor visceralmente as dores e as limitações humanas impostas pelo vírus que devastou o Planeta Terra entre os anos de 2020 e 2022. Finalmente, nos livrar do apagamento, que, via de regra, o governo bolsonarista quis impor aos sujeitos da Educação.

Nestes termos, as mônadas conduzem a reflexões e deixam margem para a livre interpretação do leitor, “ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (Benjamin, 1994, p. 203).

### **Retratos destas passagens: bordas e vinhetas das narrativas ... passagens narrativas**

O retrato panorâmico das (passagens) narrativas trazidas para a análise por meio de mônadas terão o papel de proporcionar ao leitor a magia da interpretação viva de infortúnios, de dores,

singularidades, solidão, estreitamento de sentimentos de amor, de compaixão, de fraternidade e solidariedade entre as participantes da investigação, que trocam cartas.

Para tanto, importa considerar o contexto histórico-social, lugares e circunstâncias onde acontece essa relação dialógica entre nossas duas correspondentes. O ano é de 2020 e se vive uma crise de saneamento básico causado e acentuado pelo vírus da *covid19*. Uma medida preventiva obrigatória de *lockdown* impôs o confinamento à população brasileira – uma estratégia para desacelerar a propagação do Coronavírus.

No CEPAE/UFG a tática do isolamento social provocou o afastamento da escola. Resultado: todos os nossos projetos suspensos! E agora?! Nosso critério foi buscar novas metodologias de ensino e os recursos dos sistemas tecnológicos digitais (*google meet, podcast, mesa digital, vídeos/YouTube, WhatsApp, plataforma moodle*), associados aos Roteiros digitais e/ou impressos, a fim de reencontrar na narrativa das cartas as palavras e os sentimentos que nos unem.

Embora o contexto fosse desolador, ainda assim, o avanço das novas tecnologias oportunizou (ré)planejar nossas atividades de ensino-pesquisa. É verossímil como a utopia tecnológica caminha lado a lado com as tragédias, as guerras, as hecatombes e os genocídios.

Com o objetivo de provocar a postura investigativa, o desenrolar da investigação matemática e também a atribuição de sentido às cartas, decidimos apresentar às crianças a história que narra o encontro inusitado de dois “garotos”: Mika e Joakim, do livro *Ei! Tem alguém aí?*, de Jostein Gaarder (1997), mesmo autor de *O mundo de Sofia*.

O livro de Gaarder é escrito em forma de cartas. O protagonista dessa narrativa, Joakim, escreve cartas para a sua sobrinha Camila, que acaba de completar 8 anos e está prestes a ganhar um irmãozinho ou uma irmãzinha. Nas cartas, o tio Joakim narra como foi a sua experiência quando, na mesma idade de Camila, também ganhou um irmãozinho ou irmãzinha. Joakim

decidiu narrar à sobrinha alguns fatos bem interessantes que aconteceram com ele na noite em que ficou sozinho em casa, enquanto o seu pai levava a sua mãe até a maternidade. A atmosfera era profundamente misteriosa e perturbadora.

Quando no seu quintal aterrissa um garoto extraterrestre, o nome dele é Mika. Mika está espantado com o Planeta Terra. O contato imediato é feito. Os dois garotos iniciam uma amizade e falam de vários assuntos: gravidade, semelhanças e diferenças entre eles, planetas e evolução da vida.

O tema dessa história literária gira em torno da Ciência e da Filosofia. As reflexões desenvolvidas acerca das percepções do mundo à nossa volta sob o olhar de duas crianças de 8 anos estão presentes nas cartas que compõem o livro. É incontestável o significado que as personagens dão à enunciação e a cada palavra que envolve uma pergunta.

O gênero carta, escolhido para compor a narrativa do livro de Jostein Gaarder, veio ao encontro de nossa proposta de escritas das cartas investigativas em Matemática.

De acordo com Volóchinov (2021, p. 205, grifo do autor) na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, o enunciado é de natureza social, e, nesta perspectiva, “a palavra é um ato bilateral”. Com efeito, é na palavra que o discurso do eu se corporifica sob o ponto de vista do outro e nos limites do espaço coletivo dos falantes.

Trazendo essa concepção para o contexto de nossa narrativa, importa considerar a palavra como produto de relações sociais, pois, essencialmente, ela se torna elemento gerador da “boa” pergunta. Esta é a ponte que liga o interlocutor falante ao ouvinte: a pergunta inteligente. Ela é um dos subsídios trazidos para a reflexão entre os dois personagens do livro *Ei! Tem alguém aí?*

Para participar deste projeto, contribuir com nossas aulas investigativas de matemática e a escrita das cartas, convidei seis professores de matemática do CEPAE. A ideia seria investigar, registrar e compartilhar descobertas – agora, sem perder de vista o mais instigante e provocador: a pergunta inteligente, considerando que “só uma pergunta pode apontar o caminho para frente”. E

mais, “a resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você” (Gaarder, 1997, p.19-20).

Depois de pensar, compartilhar e amadurecer a ideia com os colegas professores de Matemática do CEPAE, estruturei o projeto das Cartas Investigativas.

Devido ao contexto da pandemia, a atividade de escrita das cartas se desenvolveu na modalidade virtual. De acordo com Bakhtin (2016, p.62), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu *direcionamento* a alguém de seu *endereçamento*”, respectivamente, a um destinatário-interlocutor. Deste modo, seguimos alguns passos.

A princípio, a criança deveria escolher – a partir de uma lista de professores(as) de matemática – um destinatário para suas cartas.

O próximo passo seria a construção do enunciado. Para Bakhtin (2016, p. 64), “tudo se resume ao volume de conhecimentos mais a evidente influência do destinatário sobre a construção do enunciado”, com observância ao tema de estudo planejado por ESCALA<sup>5</sup>. A proposta para a criança – a partir dos conteúdos em estudo – consistiu em formular perguntas e respostas para os matemáticos. Finalmente, o último passo, enviar a carta escrita para o seu respectivo destinatário.

A partir dos pressupostos já esboçados em Bakhtin (2016), Volóchinov (2021), Benjamin (1994, 2009, 2012), e colaboradores; dos critérios frequência no envio e recebimento das cartas; e dos temas abordados, selecionei para a elaboração das mônadas duas cartas da professora Helena e duas da estudante Gabriela<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> ESCALA: Conjunto de dois a três meses. Subdivisão do Plano de Ensino para determinado ano letivo.

<sup>6</sup> Os nomes da professora e da criança são fictícios para preservar a identidade das participantes da investigação.

## **Mônadas: da pequena percepção de uma onda, uma composição de sentidos... à imagem do mar.**

Desde já é importante, esclarecer, discorrer especificamente sobre o que se compreende por mônada. Para Benjamin (1994, p. 198), a narrativa monadológica tem um senso prático e deve partir de uma experiência vivida. Isto consiste na “faculdade de intercambiar experiências”.

Segundo Benjamin (1994, p. 200), o narrador que utiliza a metodologia das mônadas “é um homem que sabe dar conselhos, essencialmente, o conselho *per si* e tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria”.

A propósito das mônadas, Walter Benjamin desenvolve na obra *Origem do drama barroco alemão* considerações epistemológicas e metodológicas sobre a ideia, o fenômeno e as coisas. Segundo Benjamin (1994), a ideia é uma interpretação objetiva do fenômeno. O fenômeno da origem e essência das coisas é uma ideia universal que pode ser representada. Trata-se de uma unidade significativa, particular, do fenômeno universal. Para Benjamin, a tarefa do investigador é dar concretude, visibilidade e materialidade à ideia sobre o fenômeno por meio do conceito. Nesta senda, o conceito é constitutivo dos elementos da ideia. Em síntese, trago à colação a assertiva de Benjamin (1984, p. 13): “os conceitos conseguem assim *de um* golpe dois resultados: salvar os fenômenos e representar as ideias”.

Nestes termos, o filósofo Benjamin (1984, p. 69) também considera que “a perspectiva histórica fornece à ideia uma visão da totalidade” do fenômeno. Assim, “a estrutura dessa ideia, resultante do contraste entre seu isolamento inalienável e a totalidade, é monadológica. A ideia é mônada”.

Gagnebin (2013, p. 80), ao tecer análise acerca da filosofia benjaminiana, especificamente, sobre o conceito de mônadas, com efeito, as descreve como “miniaturas de sentido finitas”, dado que elas não falam somente “para lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo”.

Para Benjamin, as mônadas são como imagens. Gagnebin relata, em sua “Crônica berlinense” (2013, p. 90), que Benjamin, quando trata da história de sua vida, constrói e desenvolve imagens do seu “eu”, não para eternizar a identidade, mas para “desfazer-se de representações definitivas”. No processo de rememorar o passado, Benjamin busca a si mesmo sem medo de se perder.

O fio de Ariadne que guia a criança no labirinto não é somente o da intensidade do amor e do desejo; também é o fio da linguagem, às vezes entrecortado, às vezes rompido, o fio da história que nós narramos uns dos outros, a história que lembramos, também a que esquecemos e a que, tateantes, enunciamos hoje (Gagnebin, 2013, p. 92).

É bem verdade que, para o filósofo, o ato de se perder no labirinto, diz Gagnebin (2013, p. 90), atiza “o desejo de exploração”, e conclui: “só poderá se reencontrar se ousar perder-se”.

Nesta linha de raciocínio fui buscar também no filósofo alemão Leibniz, na sua fase já amadurecida, o sentido, a composição da Mônada. Gallas e Souza (2009, p. 10), estudiosos do pensamento de Leibniz, com muita propriedade, descrevem que Leibniz: “compôs a *Monadologia* em 1714, dois anos antes de sua morte, como resumo de sua filosofia”. Para Leibniz (2009, §3º, p. 25): “[...] onde não há partes não há nem extensão, nem figura, nem divisibilidade possível. Mônadas são os verdadeiros Átomos da Natureza; em suma, os Elementos das coisas”.

Segundo Bonneau (2006, p. 15), para Leibniz, o que nossas percepções não conseguem apreender por meio de nossos sentidos, mas de algum modo influenciam o conjunto das percepções, nomeia-se “pequenas percepções”. Para exemplificar, cita o exemplo clássico de Leibniz das ondas do mar “que só podem ser notadas no seu conjunto, e não nas ondas minúsculas que compõem o todo”. As pequenas percepções, ou ruídos de uma onda, se perdem na totalidade, no conjunto sonoro que compõe todas as ondas. Ela é indivisível. Não se consegue distinguir; contudo, o elemento está lá. O mesmo acontece com as mônadas.

É importante compreender a formação do conceito leibniziano de mônada para entender a dialética de Walter Benjamin. Leibniz considera que em cada mônada se encontram indistintamente presentes todas elas. Isso significa dizer que, para Benjamin (1984, p. 70), “cada ideia contém a imagem do mundo”.

**Mônadas: experiências de pequenas percepções presentes e passadas - o vírus, o isolamento social, a morte, a escola vazia, o acolhimento... são as passagens**

A narrativa na forma de mônadas que trago a seguir faz reviver um tempo que teve o seu curso interrompido drasticamente pelo *vírus da covid19*. Os anos 2020, 2021 e 2022 foram profundamente afetados e atravessados pela pandemia. O vírus soou como ruídos que intervêm em nosso sonho, que interpretamos ao despertar. No primeiro esboço de Passagens, Benjamin (2009, p. 910), diria que “tudo isso é a passagem aos nossos olhos”. O dispositivo monadológico é o fio polifônico dessa teia histórica complexa e que inspira uma infinidade de modos de escrever e retratar refletidamente um interregno de dor e de solidão no intervalo de um tempo vivido.

As mônadas aqui apresentadas constituem a materialidade e a persistência dos atores sociais em comunicarem afetos e sentimentos que convergem em amizade e esperança.

O livro *Passagens*, de Benjamin (2009), ficou inacabado, um projeto em forma de esboços. Aberto. Pode-se certamente afirmar que o período pandêmico expôs visceralmente a vulnerabilidade humana, ensejou a suspensão de projetos, abriu fissuras nas relações humanas. A experiência coletiva de uma etapa de nossas vidas ficou em suspenso; por outro lado, o evento pandêmico acabou por inaugurar outras possibilidades de aprendizagem e outros modos de compartilhar saberes. É bem verdade, a novidade das novas tecnologias se apresenta como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Larrosa (2022, p. 195), ao tratar sobre “a dissolução e o uso da realidade nos aparatos pedagógicos e nos meios de comunicação”, ancorado em Heidegger e Holderlin, assinala: “que onde está o perigo, ali cresce também quem o salva”. Isso me leva a subentender que a guerra contra o vírus logrou à ciência desenvolver e otimizar novas tecnologias voltadas para o bem viver.

Ante o cenário brutal e perturbador vivido, tornou-se urgente ressignificar a vida. Um experimento vivificante.

Para produzir nossas mônadas foi necessário historiar as cartas da professora Helena e da estudante Gabriela. Para estabelecer harmonia entre as mônadas, embora cada uma delas conserve a sua singularidade, concebo haver uma aura que influencia a mudança ou passagem de uma para outra. São percepções de quem visita cada uma delas por dentro... raios de luz vibrantes formam conexões axiomáticas...como teoremas. Assim, a gente começa com as cartas de Gabriela e, na sequência, a mônada. Depois, seguindo a mesma lógica metodológica, apresento as duas cartas da professora Helena e a mônada.

O procedimento será este...

### **A pipoca**

Goiânia, 14 de outubro de 2020.

De: Gabriela

Para: Professora Helena

Bom dia, Professora! Tudo bem? Comigo está bem, é claro! (risos). Primeiro de tudo eu queria saber se depois da quarentena a gente poderia marcar de se encontrar ao vivo?

Professora Helena, eu fiz aniversário dia 04 de outubro, ou melhor, dia 04 desse mês. A minha festa foi um pouco cansativa, porque tive que correr pra lá e pra cá entregando as sacolas de comidas (bolo, salgado, doces e bebidas), a minha festa foi diferente esse ano, foi drive thru, mas ela foi muito legal.

Professora, também queria te dizer que aqui no meu prédio tem uma cachorra que eu vou adotar e eu dei o nome dela de Pipoca. O que você achou dessa novidade?

Eu também tenho mais uma novidade, estou um pouco atrasada, mas eu já fazia na época que era moda, a novidade é que voltei a fazer slimes super legais, já estou bem craque.

Tchau beijos até a próxima....

Ass.: Gabriela

### **Professora, lembra da pipoca?**

Goiânia, 06 de janeiro de 2021.

De: Gabriela

Para: Professora Helena

Olá tudo bem? Como está? Comigo está bem.

Professora Helena, primeiramente quero dizer que meu natal foi ótimo, passei com a minha mãe, meu pai, meu irmão, minha vó (mãe da minha mãe) meus primos e minha tia/madrinha.

O meu ano novo também foi ótimo passei aqui em casa mesmo, na hora da virada desci para o parquinho aqui do prédio para ver os fogos e brincar também.

E o seu natal, como foi? E o ano novo?

Ah, quero dizer que ganhei um skate de natal, também quero dizer que não comi muito, porque sou muito enjoada, tinha muita coisa pra comer, mas eu não gosto de quase nada. É mas gosto de café, de bolacha rosquinha e uma única bolacha recheada, aquela que parece uma tortinha, sabe?

Professora, lembra da Pipoca? Aquela cachorrinha de rua que fica aqui no prédio, que eu vou adotar quando eu for morar numa casa. Então, ela tá gostando muito de mim, quando ela me ver já vem correndo, deita pra eu fazer carinho nela, brinca comigo, nossa é a coisa mais fofa que existe.

Já contei que o parquinho, a quadra e academia aqui do prédio abriram? A academia é só para maiores de 15 anos, mas com acompanhante criança também pode. A piscina também abriu, mas precisa ser marcado com antecedência, por apartamento, e sem aglomeração.

Agora preciso falar um pouco sobre o que eu aprendi nesse Roteiro V, sobre Geometria Espacial. Estou vendo por onde eu começo....

Em uma videoaula da Professora Sirley do 2º ano B, se eu não me engano do A também, do CEPAE, eu aprendi que a reta é vários pontos ligados, ela é infinita tanto para a direita quanto para a esquerda, ou seja, se você fizer um monte de pontos e depois passar a régua por cima ligando, vira uma reta e reta não tem curva. Ah e os pontos não tem dimensão.

Também aprendi sobre os sólidos geométricos. Eles são figuras tridimensionais, ou seja, têm três dimensões: altura, comprimento e profundidade, tipo uma caixa, como exemplo.

Tchauuuuu... Beijos e até a próxima!

Vale frisar que, como dizia o jurista Warat (1997, p. 174), “temos que aprender a ler menos cartesianamente o mundo”. Neste sentido, compreendi, ao ler as cartas investigativas, que o afeto é um valor humano fundamental e vibrante. Neste sentido, no processo das passagens do gênero carta para a construção das mônadas, fui tecendo [em meu interior] laços de superação, afeto, amizade, confiança e resistência. Neste movimento, que é dialético e transformador, segue a mônada da Gabriela...

*A pipoca, lembra da pipoca?*

*Eu sou Gabriela e tenho 8 anos e estou no 2.º ano. Como todas as pessoas do País, estou de quarentena por conta da Covid-19. Gostaria muito de encontrar pessoas para conversar. Assim, gostei da ideia da professora Sirley quando nos pediu para que escrevêssemos uma carta a um professor ou a uma professora de matemática. Escrevi duas cartas para a professora Helena, contando como eu sou, o que gosto de fazer e o que tenho feito nesse período em que não posso sair de casa. Na primeira carta, contei do meu aniversário, que aconteceu no dia 04 de outubro. Ele foi num drive thru. Foi cansativo, sabe? Vieram muitos amigos e eu precisava correr pra lá e pra cá entregando as sacolas de comida, com bolo, salgado, doces e bebidas. Nessa primeira carta também contei da Pipoca, uma cachorra que apareceu no prédio e eu queria muito adotá-la. Eu que escolhi esse nome. Mas só posso adotá-la quando for morar em uma casa. Ah, mas também não podia deixar*

*de contar que voltei, depois de algum tempo, a fazer slimes. Eu já fiz muito quando estava na moda, depois parei, e, sabe, já estou bem craque. Fiquei muito feliz de receber a resposta dessa primeira carta pela professora Helena e, na próxima que escrevi a ela, tinha muitas novidades pra contar. Contei do Natal e do Ano Novo. O Natal foi ótimo, passei com a minha mãe, meu pai, meu irmão, minha vó (mãe da minha mãe), meus primos e minha tia/madrinha. Tinha muita coisa pra comer, mas comi pouco porque sou enjoada, não gosto de quase nada. Mas tem coisas que gosto muito: café, bolacha rosquinha e uma única bolacha recheada, aquela que parece uma tortinha. Tentei explicar como é essa bolacha, não sei se a professora conhece. Contei que ganhei um skate, mas que corri pouco com ele. Não podia deixar de contar da Pipoca, pois continuamos amigas, ela tá gostando muito de mim, quando ela me vê, já vem correndo, deita pra eu fazer carinho nela, brinca comigo. Nossa, é a coisa mais fofo que existe! Contei que agora já poderia fazer algumas coisas no prédio, pois o parquinho, a quadra e a academia já abriram, assim como a piscina, mas tudo precisa ser marcado com antecedência para não ter aglomeração. Como Helena é uma professora de matemática, quis contar a ela minhas aprendizagens de geometria, com os roteiros que faço, enviados pela professora Sirley. Sabe o que aprendi? Aprendi que a reta tem vários pontos ligados, ela é infinita tanto para a direita quanto para a esquerda, ou seja, se você fizer um monte de pontos e depois passar a régua por cima ligando, vira uma reta e reta não tem curva. Ah, e o ponto não tem dimensão. Também aprendi sobre os sólidos geométricos. Eles são figuras tridimensionais, ou seja, têm três dimensões: altura, comprimento e profundidade, tipo uma caixa, como exemplo. Enfim, não está sendo muito fácil passar por esse período de isolamento social, mas, a proposta de conversar com professoras e professores do CEPAE por meio de cartas, ver os meus amigos e minhas amigas no dia do meu aniversário mesmo de longe me conforta e enche o meu coração de alegria.*

A seguir as duas cartas da professora Helena...

*Já te contei que tenho 3 gatos, né?*

Goiânia, 20 de novembro de 2020.

Olá Gabriela, como você está?

Faz tempo que quero te escrever, mas nossa vida anda tão corrida em tempos de ensino remoto. Mas fico feliz que o dia chegou.

Claro que podemos marcar para nos conhecermos pessoalmente. Que tal um piquenique no CEPAE, assim podemos convidar outros amigos seu. Vai ser super bacana.

Adorei suas novidades, nem sei dizer qual delas é mais legal que a outra. Essa ideia de comemorar seu aniversário no estilo *drive thru* foi simplesmente maravilhosa. Acho que vou copiá-la. Pode?

E como anda a relação entre você e o Pipoca? Aaammmeeei o nome dela, sabia? O que vocês fazem juntos? Ele come muito? gosta de brincar com você? Onde ele dorme?

Já te contei que tenho 3 gatos, né? Duas fêmeas: Cereja e Tigresa (mãe e filha), e o Lelo, ele é filho da Tigresa e neto da Cereja.rs

Gatos adoram sacolas, caixas, bacias. Eles não podem ver uma que já está entrando para brincar. Nossa casa é bem mais alegre depois que eles chegaram, mas também fica um pouquinho mais bagunçada. Mas vale a pena!!!

Que bom que voltou a fazer slimes. É um bom passatempo. Minha filha adora, sabe fazer várias. No aniversário dela de 11 anos ela fez o tema de slimes. Vieram umas amiguinhas pra casa e elas brincaram por horas. Foi muito legal!!!

Me escreva contando o que você e o Pipoca andam aprontando, tá bom? Quero saber se você está ajudando sua mãe a cuidar dele, não vale só ficar brincando, é preciso participar dos cuidados com ele também, né?

Um beijão, menininha linda!

Helena

*Adorei saber que a pipoca 'adotou' você.*

Goiânia, 02 de fevereiro de 2021.

Olá Gabriela, como você está?

Que bom que aproveitou bem seu final de ano. É sempre tempo de alegria, encontro com a família e de muita comilança, né?

No Natal fomos para a fazenda de minha cunhada. Nós três aqui de casa fomos os únicos que estávamos usando máscaras. Acredita nisso?

No Ano Novo fomos à missa e voltamos para casa. Não fizemos ceia, comemos algumas castanhas, queijos, jogamos um pouco, esperamos os fogos de artifício e depois fomos dormir.

Que bacana seu presente de Natal!!! Minha filha Júlia ganhou um skate há poucos meses, e ainda está aprendendo a se manter sobre ele sem cair. Você está brincando muito com seu skate? Tem as proteções para cabeça, joelho e cotovelos? Elas são importantes para você brincar em segurança.

Adorei saber que a Pipoca 'adotou' você. Os animais retribuem o carinho que recebem de nós, não é? Sei que cuidará bem dela, a amizade entre vocês já existe.

Aqui recebemos muito carinho dos nossos 3 gatos. Envio na outra folha as fotos deles para você entender quem é quem. Nossa casa é bem mais divertida depois que eles chegaram e mais bagunçadinha.rs

Nós moramos em um condomínio de sobrados, aqui tem piscina, academia pequena e pista para caminhada. Fiz caminhada diariamente, isso tem me ajudado a manter a cabeça mais equilibrada. A piscina foi a que mais demorou para abrir. Eu e Júlia estivemos por lá, estava bem vazia. Mas tomamos todas as precauções para não pegarmos o vírus da covid, né?

Esse conteúdo de Geometria que você aprendeu é muito interessante. Até eu estudá-lo jamais imaginei que uma reta era composta por incontáveis pontinhos colados um no outro. E não existe buraco na reta. Maluquinho, isso não acha?

Além disso, o ponto não tem forma, nem dimensão, apesar de acharmos que ele tem dimensão, pois quando fazemos um ponto com o lápis sem apontá-lo ficamos com a sensação de que o ponto ficou grosso. Independente do lápis estar com a ponta bem fininha ou não, o ponto não tem dimensão.

Sabia que os pontos são importantes para nos ajudar na localização geográfica? Imagina que para se localizar no mapa você usasse um dadinho ou uma bolinha. Esses objetos não te dão uma boa precisão (exatidão), o que pode atrapalhar você a se localizar no mapa. Em que lugar do dado você estaria localizado? Já havia imaginado o uso do ponto para essa função? Um outro exemplo de ponto para ajudar a nos localizar é o jogo Batalha Naval. Você conhece? Já brincou?

Outro conteúdo que eu adoro são os sólidos geométricos. Lá no laboratório de matemática, pertinho da fotocopiadora, há várias caixas de sólidos geométricos. Quando as aulas retornarem peça a professora Sirley para mostrar para vocês. Daí vocês lembram o conteúdo estudado.

Vou te contar algo! Eu adoro latas e caixas interessantes em forma de sólidos geométricos. Claro que curto os chocolates e bolachas que vêm dentro delas, mas confesso que gosto mais das embalagens.

Eu ganho muitas embalagens bonitas e guardava aqui na minha casa, acontece que fiquei sem espaço. Tive que levar para o laboratório de matemática. As minhas latas e caixas estão em cima dos armários, dentro de uma caixa de plásticos grande, lá no laboratório. Vou te mostrar quando voltarmos às nossas atividades. O que acha? Tenho algumas com 4 lados, 5 lados, 6 lados, 8 lados. Essas formas geométricas têm nomes diferentes a partir da quantidade de lados. Sabia disso? Agora quando você ver no supermercado uma embalagem bem bonita se lembrará de mim.

Tem um chocolate que eu gosto muito que a caixa é bem legal. Veja se conhece!!! É o chocolate 'Toblerone', essa caixa tem 3 lados. Caixas nesse formato tem um nome engraçado: prisma de base triangular. Achou difícil o nome, Gabriela! Logo você se acostuma com eles e não passam a serem estranhos.

Um exemplo de prisma que você tem na sua casa é a caixa de creme dental. Pesquise o nome dessa caixa e depois me fale.

O que anda aprontando nas férias, Gabriela? Me conte na próxima cartinha.

Espero que goste de conhecer meus adoráveis felinos. Eles são bem humorados e com personalidades bem diferentes uns dos outros.

Um beijo bem grande. Cuide-se bem. Só saia de casa usando máscaras.

Helena

Reconstrução, diria Benjamin, e o que nos interessa aqui são os laços, o fluxo da memória, a arte de contar histórias... Vejamos a mônada...

*Me fale mais sobre você e Pipoca, adorei saber que ela "adotou" você.*

*Meu nome é Helena. Sou professora-adjunta de Matemática aqui no CEPAE há 15 anos. Quando entrei no CEPAE fui dar aulas no Fundamental I e foi uma experiência gratificante. Gosto muito de estar com as crianças. Eu aprendo com elas o tempo todo. Depois, devido às minhas pesquisas, migrei para o Fundamental II. Quando veio a pandemia da Covid19 e o afastamento da escola fiquei muito triste. Mas aí, veio a boa ideia da professora Sirley que foi o projeto das Cartas Investigativas. Aceitei imediatamente a proposta. Fiquei muito contente ao receber as cartas da Gabriela, uma criança de 8 anos tão meiga e inteligente. Na primeira carta que escrevi de plano disse a ela que há tempos queria lhe escrever, mas que a rotina do ensino remoto estava me consumindo. Por fim, estava feliz porque finalmente havia chegado o momento de lhe escrever. Fiz questão de dizer a Gabriela que gostaria de conhecê-la pessoalmente, era só marcar o dia e o local para nos encontrarmos, propus até um piquenique no CEPAE e o envio de convite para outros amigos. Gabriela é uma criança cheia de novidades, disse a ela que adorei cada uma delas. Agora, a ideia de comemorar o aniversário no estilo drive thru foi simplesmente maravilhosa. Disse inclusive que iria copiá-la. Claro que pedi a permissão dela! Hummmm, mas, o assunto nosso mesmo foi a Pipoca. Quis saber sobre sua relação com a cachorrinha. Achei importante e necessário dizer o quanto a Gabriela tinha sido criativa na escolha do nome de sua cachorrinha. Aproveitei para saber um pouco sobre o que elas faziam juntas. Se ela comia muito? Se elas gostavam de brincar juntas? E, onde ela dormia? Depois de procurar saber um pouco sobre a rotina da Gabriela e sua cachorrinha Pipoca, contei para ela sobre mim. Disse a ela que tenho 3 gatos. Duas fêmeas: Cereja e Tigresa (mãe e filha), e o Lelo, ele é filho da Tigresa e neto da Cereja. Falei que gatos adoram sacolas, caixas, bacias. Que eles não podem ver uma que já estão entrando para brincar. Confessei para a Gabriela que a nossa casa é bem mais alegre depois que eles chegaram, mas também fica um pouquinho mais bagunçada. Mas vale a pena! Expressei alegria e contentamento ao saber que Gabriela voltou a fazer slimes. Mencionei que este é um bom passatempo e que minha filha adora, e sabe fazer vários. Inclusive, no aniversário dela de 11 anos ela fez o tema de slimes. Vieram umas amiguinhas pra casa e elas brincaram por horas. Foi muito legal!!! Na segunda carta, eu procurei retomar o nosso tema de discussão a fim de dar continuidade ao nosso processo de diálogo. Logo, falei um pouco sobre o meu final de ano. Lembrando que apesar de ser um tempo de alegria, de encontro com a família e de muita comilança, eu e minha família decidimos passar o Natal na fazenda de minha cunhada. Naquela ocasião, confessei a ela a minha preocupação sobre a importância de*

se usar máscaras ao sair de casa e o quanto fiquei estarecida ao chegar na chácara de minha cunhada e, somente, nós três aqui de casa estar usando máscaras. Quase não acreditei. Compartilhei que sou católica e que no Ano Novo fomos à missa e voltamos para casa. Não fizemos ceia, comemos algumas castanhas, queijos, jogamos um pouco, esperamos os fogos de artifício e depois fomos dormir. Achei bacana o fato de a Gabriela ter ganhado um skate de Natal porque a minha filha Júlia também ganhou um skate há poucos meses, e ainda está aprendendo a se manter sobre ele sem cair. Também adorei saber que a Pipoca 'adotou' a Gabriela como tutora. É interessante como os animais retribuem o carinho que recebem de nós. Disse a Gabriela que a cachorrinha Pipoca lá no fundo de seu coração sabe que ela cuidará bem dela, porque a amizade entre elas já existe. Disse isso porque aqui em casa recebemos muito carinho dos nossos 3 gatos. Eles tornam a nossa casa bem mais divertida, um pouco mais bagunçadinha também, rsrs. Partilhei com Gabriela o cantinho de nossa morada, um condomínio de sobrados com espaço para piscina, uma pequena academia e, até uma pista para caminhada. Nesta pista, disse para ela, fiz caminhadas diariamente e foi o que me ajudou a manter a cabeça mais equilibrada. Informei a Gabriela que a piscina do meu prédio foi o lugar que mais demorou para abrir, ainda assim, eu e minha filha Júlia passamos por lá no período da pandemia e vimos que estava bem vazia, agora, sempre nos lembramos de tomar todas as precauções para não pegarmos o vírus da covid. Bem, depois de tentar trocar algumas ideias com a Gabriela sobre a Pipoca, meus gatos, a comilança das festas do final de ano e a nossa relação com o lugar em que moramos naquele período pandêmico, passamos a discutir o conteúdo de Geometria. Ela confessou que aprendeu muito. Como professora de Matemática contei para ela um pouco sobre minha experiência. Disse-lhe que até eu estudar Geometria jamais imaginei que uma reta era composta por incontáveis pontinhos colados um no outro. E não existe buraco na reta. Eu acho isso Maluquinho. Além disso, o ponto não tem forma, nem dimensão, apesar de acharmos que ele tem dimensão, pois quando fazemos um ponto com o lápis sem apontá-lo ficamos com a sensação de que o ponto ficou grosso. Independente do lápis estar com a ponta bem fininha ou não, o ponto não tem dimensão. Fiz algumas boas perguntas para a Gabriela para provocar a sua memória, do tipo: Você sabia que os pontos são importantes para nos ajudar na localização geográfica? Imagina que para se localizar no mapa você usasse um dadinho ou uma bolinha. Esses objetos não te dão uma boa precisão (exatidão), o que pode atrapalhar você a se localizar no mapa. Em que lugar do dado você estaria localizado? Já havia imaginado o uso do ponto para essa

*função? Um outro exemplo que usei para provocar a imaginação da Gabriela foi o jogo da Batalha Naval. Disse a ela que este jogo envolve pontos e pode ajudar a nos localizar. Hummmm, mas, o conteúdo que eu adoro e chamei a atenção da Gabriela para ele foram os sólidos geométricos. Eu adoro latas e caixas interessantes em forma de sólidos geométricos. Claro que curto os chocolates e bolachas que vêm dentro delas, mas confesso que gosto mais das embalagens. Tenho algumas com 4 lados, 5 lados, 6 lados, 8 lados. Assim, fui expondo as formas geométricas, e os diferentes nomes a partir da quantidade de lados. Ao final de nosso diálogo, provoqueei a Gabriela a quando for a um supermercado e ver uma embalagem bem bonita se lembrar de mim. Pretenciosa eu?! Quis chamar a atenção da Gabriela para uma caixa de chocolate diferente que eu gosto muito que é bem legal. É o chocolate ‘Toblerone’, essa caixa tem 3 lados. Caixas nesse formato têm um nome engraçado: prisma de base triangular. Não sei se a Gabriela achou difícil, mas, sei que logo deve se acostumar com eles e não passam a ser mais estranhos. Outro exemplo bem legal de prisma sugerido para ser explorado pela Gabriela em sua própria casa é a caixa de creme dental. Sugeri até que ela pesquisasse o nome dessa caixa e me escrevesse depois falando um pouco sobre o assunto. Encerrei a minha segunda carta reforçando o meu convite para a Gabriela conhecer os meus felinos, sei que ela irá se alegrar ao conhecê-los. Eles são adoráveis. São bem-humorados e com personalidades bem diferentes uns dos outros. Por fim, deixei uma mensagem pra Gabriela de paz e de fé de que tudo terminaria bem e dentro em breve nos encontraremos novamente, sem máscaras, e poderíamos de novo nos abraçar.*

**Passagens... vidas entrecruzadas, entremeadas por palavras que dão significado e/ou (re) significam sentimentos de afeto: diálogos que constituem e instituem o meu eu dialógico.**

O conjunto das duas mônadas construídas a partir das cartas da professora Helena e da estudante Gabriela demarca um tempo e um espaço historicamente inusitado – a pandemia do vírus da covid19. Olhando detidamente no interior de cada uma das mônadas, mergulho em minha alma e revisito sentimentos e experiências de dor, raiva, frustração, tristeza, solidariedade e saudades. Um turbilhão de emoções que me afetaram naqueles dias e me constituíram na mulher educadora que sou.

O entrecruzamento de vidas e experiências acontece a partir do olhar de uma garota de 8 anos e uma professora de matemática. A professora Helena, nos fragmentos da narrativa, se apresenta como uma mulher madura, casada, com uma filha e 3 gatos [retrato]. É possível observar desde já o caráter das mônadas que apontam o impacto da pandemia sobre a escola e seus atores sociais, delinea vidas e marca a existência de cada uma delas. Lembrando que existir naqueles dias significava abrir mão da liberdade de ir e vir. A vida estava regrada e limitada ao espaço familiar. As relações interpessoais, com toda sorte, limitadas à esfera do núcleo familiar. Tanto a Gabriela quanto a professora Helena colocam os bichinhos de estimação [Pipoca, Cereja, Tigresa e Lelo] no interior da relação familiar e se nutrem do efeito mágico resultante da troca de afetos. E eu, atravessada por sentimentos de amor e de amizade fraterna manifesta dos dois lados.

Gabriela e Helena registram suas experiências que, de passagem e em um cenário limitado pelo vírus, retratam com doçura em suas cartas o acolhimento de seus bichos de estimação. Elas não perdem de vista o desejo de vivenciar a verdadeira experiência: “[...] eu queria saber se depois da quarentena a gente poderia marcar de se encontrar ao vivo?” (Gabriela); “Claro que podemos marcar para nos conhecermos pessoalmente. Que tal um piquenique no CEPAE, assim podemos convidar outros amigos seus. Vai ser super bacana” (Helena). A convivência “suspensa” pelo advento da *covid19* instala uma atmosfera de solidariedade e cumplicidade entre as duas correspondentes.

A vida nos anos de 2020 e 2021 ficou de modo cruel delimitada pelo vírus, haja vista a “festa de aniversário” de Gabriela ter sido reinventada, ressignificada para somente então ser vivenciada, conforme ela narra a seguir em uma de suas cartas para a professora Helena: “[...] a minha festa foi um pouco cansativa, porque tive que correr pra lá e pra cá entregando as sacolas de comidas (bolo, salgado, doces e bebidas), a minha festa foi diferente esse ano, foi drive thru, mas ela foi muito legal”. Em “Experiência e pobreza” (1994), Benjamin expõe os traumas de uma geração que

viveu o contexto da guerra entre 1914 e 1918. A Primeira Guerra Mundial. Sim, é possível comparar e equiparar vivências, compreender com certa experiência a fragilidade dos corpos humanos frente aos percalços bélicos da guerra. Hoje, o campo de guerra e os inimigos são outros. A batalha contra um inimigo invisível e extremamente letal soa uma luta bastante desigual. Nos dois eventos a vida corre riscos, “porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras” (Benjamin, 1994, p. 115) e, neste sentido, denuncia: “Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano” (Benjamin, 1994, p. 115).

A fragilidade humana visceralmente exposta por Benjamin naquele período pós-guerra – Primeira Guerra Mundial – pôde ser sentida no presente século, reservadas as devidas proporções, pelo coletivo da escola de todo o planeta Terra. A miséria e a fragilidade humana são fraturas expostas por meio da ineficiência de setores pontuais da sociedade, o saneamento básico e a saúde pública. Como muito bem definiu Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 6-7), em sua obra sobre *A cruel pedagogia do vírus*:

[...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. [...] Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos.

A partir dessas fissuras abertas, têm-se percepções variadas sobre o impacto do vírus na vida das pessoas e o fatalismo

desmobilizador do “Estado ineficiente”. Benjamin (2016), em sua emblemática narrativa “Experiência e pobreza” nos ajuda a abstrair detalhes, compreender a essência dessas mônadas. Neste passo o filósofo afirma: “A crise econômica está diante da porta, atrás dela está uma sombra, a próxima guerra. A tenacidade é hoje privilégio de um pequeno grupo dos poderosos, que sabe Deus não são mais humanos que os outros; na maioria bárbaros, mas não no bom sentido” (Benjamin, 1994, p. 118).

Com espírito solidário, lucidez e capacidade de sobreviver à cultura, o conjunto das duas mônadas trazidas ao sabor de nossa análise traduz a resistência individual e coletiva para o bem viver. A metodologia de narrar a experiência vivida por meio de Mônadas fundamentalmente colabora – e colaborou – para “incorporar as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 201).

Por outro lado, é inegável ter acontecido uma série de inovações tecnológicas, no período pandêmico. A escola, a partir de seus atores sociais, vivenciou a experiência de acessar conhecimentos específicos ainda no período de total afastamento do espaço escolar.

Nas mônadas trazidas, é perceptível o papel inovador das novas tecnologias. As videoaulas consistiram em um recurso tecnológico que viabilizou à escola articular as relações interpessoais, suscitar emoções, dar continuidade, significar e ressignificar experiências de ensino e de aprendizagem com observância nos aspectos histórico e social do currículo. Por meio das mônadas, o narrador-leitor pôde viver um leque de experiências manifestas a partir da ternura que atravessa o diálogo da Gabriela e sua professora Helena.

Concluo. Esse movimento crítico do pensamento me permitiu produzir, a partir das cartas trocadas entre as correspondentes Gabriela e Helena, as duas mônadas. Este exercício narrativo mobilizou uma infinidade de ideias sobre aquele contexto histórico, as tensões e os diferentes modos de expressão das

relações, além do espelhamento do amor fraternal, da dor e do sofrimento de ter de lidar com a iminência da morte.

Nisto consistem as mônadas ... em nossas histórias vividas.

## Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: 34, 2016.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In: BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed., 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2016.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2009. 1.168 p. Organização da edição brasileira de Willi Bolle; colaboração de Olgária Chain Féres Matos na organização da edição brasileira.

BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, v. II Obras Escolhidas, 2012.

BONNEAU, C. *Mônada e mundo em Leibniz*. Dissertação (Mestrado) – Filosofia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

GAARDER, J. *Ei! Tem alguém aí?* Tradução de Isa Mara Lando. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras (selo Companhia das Letrinhas), 1997.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Estudos, dirigida por Guinsburg).

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta. Prefácio. *In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre*

literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GALAS E SOUZA, F. L. B. Introdução. *In: LEIBNIZ, G. W. A Monadologia e outros textos*. Tradução de Fernando L. Barreto Gallas e Souza. São Paulo: Hedra, 2009.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LEIBNIZ, G. W. *A Monadologia e outros textos*. Tradução de Fernando L. Barreto Gallas e Souza. São Paulo: Hedra, 2009.

LIMA, C. A. de.; SOUZA, S. A. de. Educação Básica de Qualidade no CEPAE/UFG: um dos lados da história. *In: MESQUITA, D. N. de C. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada À EDUCAÇÃO*. Goiânia: Cegraf - UFG, 2018. Capítulo 2 - Organização, p. 115-141.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020. Responsável pela catalogação Biblioteca Nacional de Portugal.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento – escritos de L. S. Vigotski*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 3. ed. São Paulo: 34, 2021. 376 p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WARAT, L. A. *Introdução Geral ao Direito III: O Direito não estudado pela teoria moderna*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997.



# Análise de entrevista narrativa pela perspectiva de Fritz Schütze<sup>1</sup>

Jónata Ferreira de Moura<sup>2</sup>

*Na fase de análise, cada pesquisador desenvolverá suas próprias técnicas gráficas para representar a estrutura diacrônica de um percurso. O importante é examiná-la atentamente, o que requer leituras sucessivas da transcrição, lápis na mão, até que esteja seguro do resultado. Bem entendido, isso depende da própria narrativa*  
(Bertaux, 2010, p. 98).

## Introdução

Toda pesquisa que faz uso de entrevista narrativa busca um plausível dispositivo para analisá-la. No campo das pesquisas com narrativas ou pesquisas narrativas temos muitas possibilidades, como a análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2014), a análise enunciativo-discursiva bakhtiniana (Santana; Santos, 2017), a análise narrativa (Moura, 2019), a análise pelo paradigma indiciário (Leandro; Passos, 2021), a análise benjaminiana (Plez; Moretto, 2021) e ainda o método proposto por Fritz Schütze (Schütze, 2011).

---

<sup>1</sup> O presente texto é fruto, inicialmente, da dissertação de Moura (2015) financiada pela Capes e, posteriormente, dos ajustes do trabalho colaborativo existente no grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), ao longo do segundo semestre de 2023 e primeiro semestre de 2024. O grupo foi criado em 2010 e é certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, congrega estudantes de Pós-Graduação, de Pós-Doutoramento e pesquisadores egressos que ainda mantêm vínculo com o grupo. Desde sua criação, tem como foco o método (auto)biográfico, dedicando-se a estudar e analisar pesquisas que tomam as narrativas em suas múltiplas perspectivas: narrativas pedagógicas, narrativas de vida e formação e pesquisa narrativa.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: jf.moura@ufma.br

A contribuição pioneira do sociólogo Fritz Schütze surge como uma luz, clareando as nuances e peculiaridades que permeiam as histórias de vida. No entendimento de Rocha (2024, p. 216), “Ao fundamentar sua abordagem em uma compreensão fenomenológica e interpretativa (posteriormente ampliada por outras matrizes de pensamento), Schütze proporciona, então, um arcabouço teórico robusto que se revela vital” para a análise de narrativas, em particular, as entrevistas narrativas.

Neste capítulo, metodologicamente estruturado como um ensaio teórico-metodológico, o objetivo é refletir acerca das etapas propostas por Fritz Schütze para a análise de entrevistas narrativas. A seguir, apresento algumas palavras sobre a história de vida e formação do sociólogo alemão, depois reflito acerca das etapas propostas por Schütze para analisar entrevistas narrativas e, por fim, apresento alguns comentários finais.

### **Quem é o sociólogo alemão Fritz Schütze**

O sociólogo alemão Fritz Schütze nasceu em 10 de janeiro de 1944 em Augsburg, Alemanha, é casado com Evi Schütze e tem três filhas. É considerado um dos mais importantes sociólogos da época pós-Segunda Guerra Mundial na Alemanha. Seu grande feito consiste em ter contribuído decisivamente para desenvolver a sociologia interpretativa naquele país.

A partir de 1964, Schütze estudou Sociologia, Linguística Geral (que incluía chinês clássico) e Filosofia na Universidade de Münster e concluiu sua formação, em 1972, com um doutorado em Sociologia sobre sociolinguística e depois livre-docência pela Universidade de Bielefeld, na Alemanha. Desde 2009, é professor emérito do Instituto de Sociologia da Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, também na Alemanha (Köttig; Völter, 2014).

A partir de uma longa entrevista concedida por Fritz Schütze às pesquisadoras Michaela Köttig e Bettina Völter, no dia 21 de fevereiro de 2013, na residência dele em Söhrewald, no estado de Hessen, Alemanha, muitas informações podem-se obter. Segundo

Köttig e Völter (2014), ele é considerado como a pessoa que introduziu e tornou útil a entrevista narrativa nas ciências sociais. Elas afirmam que:

Desde 1970, [ele] foi um colaborador próximo de Joachim Matthes, sociólogo do conhecimento e da religião, com o qual aprendeu a interpretação de textos e obteve um acesso particularmente intensivo à sociologia interpretativa estadunidense e também à sociologia europeia oriental. [...] Como muitos outros jovens sociólogos e sociólogas dos anos 1960 e 1970, Fritz Schütze foi decisivamente marcado pela longa recensão bibliográfica de Jürgen Habermas (1967[1984]) intitulada *A lógica das ciências sociais*, que continha a recepção, pela ciência alemã, da sociologia norte-americana atual na época [...] (Köttig; Völter, 2014, p. 205-206).

Na entrevista concedida a Köttig e Völter (2014), Schütze diz que, por ter sido internado aos 10 anos de idade e ter passado grande parte da sua segunda década de vida em um hospital devido a uma inflamação na medula, nasceu seu interesse pela sociologia e pela etnologia. Em um trecho da entrevista Schütze faz o seguinte relato:

Percebi relativamente cedo que os médicos cometiam erros. Esse tema, que me fascina ainda hoje, os erros cometidos no trabalho – mistakes at work, para citar Everett Hughes, o importante sociólogo de Chicago –, isso era para mim, na época, uma coisa ameaçadora. [...] Naquela época, eles fizeram uma operação no osso da coxa, mas operaram de maneira tão violenta que o osso nem ficou mais estável. E também não colocaram o gesso de forma tecnicamente correta. Então eu disse a eles: “A perna está quebrada debaixo do gesso”. E aí eles riram. E sempre vinham o médico-superintendente e o médico-chefe e uma comitiva de pessoas, e eles conversavam entre si e usavam termos latinos, que eu naturalmente não entendia. Afinal, eu tinha acabado de entrar na 5ª série. Eles não acreditaram no que eu disse. Mas quando o gesso foi tirado, deu para ver que o osso estava quebrado e tinha crescido errado. ... E aí tiveram que quebrá-lo de novo e arrumá-lo de novo (Köttig; Völter, 2014, p. 208).

Todo esse tempo no hospital vivendo situações como a descrita acima fez com que ficasse muito aflito e preocupado, ainda mais porque os pais tinham permissão para “ver os filhos duas vezes por semana através de uma janelinha, a uma distância de 50 a 100 metros, e também não podiam entrar” (Köttig; Völter, 2014, p. 208). O canal de comunicação eram as cartas que sua mãe e ele trocavam.

Mas o que fazer para não adoecer ainda mais e também para passar o tempo?

Comecei, bem cedo, a ler o que se costuma chamar de literatura de adultos (ri). Nem havia tantos livros infantis assim... Eu fiquei fascinado com a literatura russa, onde [...] existem esses romances incrivelmente longos. Li tudo de Tolstoi, e Dostoievski sempre foi e também permaneceu especialmente fascinante. O que ele descreve, assim, em seus romances é, no fundo, uma espécie de material que pode fazer da gente um sociólogo. Isso me deixou completamente fascinado, e mais tarde também Gogol, que eu achei muito legal. As almas mortas (ri) e como o cara anda de lá para cá e lida com gente morta (ri). [...] Durante o longo tempo que passei no hospital, eu nem conhecia o termo “sociologia’ (Köttig; Völter, 2014, p. 209).

Após este curto relato sobre a história de vida e formação do sociólogo alemão Fritz Schütze, passo a apresentar uma reflexão sobre a proposta de análise de entrevistas narrativas estruturada por ele.

### **A análise de narrativas proposta por Schütze**

O método de análise e interpretação de uma entrevista narrativa proposto por Fritz Schütze é reconstrutivo, pois visa à reconstrução dos eventos e dos processos biográficos do narrador. No entendimento de Flick (2009, p. 214), o objetivo de Fritz Schütze não é tanto “reconstruir as interpretações subjetivas que o narrador elabora de sua vida, mas sim, reconstruir ‘a inter-relação de cursos factuais de processos’”.

As etapas da análise foram largamente sistematizadas por vários autores, como Appel (2005), Weller (2009) e Moura e Nacarato (2017). Refletirei sobre essas etapas, que são: 1. Transcrição detalhada das gravações e registro dos apontamentos realizados após a gravação; 2. Análise formal do texto; 3. Descrição estruturada do conteúdo; 4. Abstração analítica; 5. Análise do conhecimento; 6. Comparação contrastiva; e 7. Construção de um modelo teórico.

A reflexão que realizo tem como dados empíricos as entrevistas narrativas realizadas com seis professoras da Educação Infantil que fizeram parte de minha pesquisa de Mestrado<sup>3</sup> (Moura, 2015). Depois das entrevistas prontas, realizei a primeira etapa da proposta de Schütze – transcrição detalhada das gravações e registro dos apontamentos realizados após a gravação. Com a transcrição você consegue fazer a limpeza das marcas de oralidade, buscando construir uma narrativa, de alguma forma, cronológica.

Nem sempre, ao narrar, o narrador conta os fatos em uma ordem cronológica, pois suas lembranças vão e vêm, ao passo que as questões do entrevistador vão surgindo. O narrador pode iniciar contando algo que lhe ocorreu na infância e, no meio ou no final da entrevista, pode voltar à sua infância e contar outros fatos de que não havia lembrado ou que a questão do entrevistador o fez lembrar.

É fundamental iniciar a análise somente depois que a narrativa esteja organizada de forma cronológica e devolvida pelo narrador com sua validação e autorização de uso. Esta tarefa do pesquisador faz parte de seu compromisso ético de fazer pesquisa, ainda mais em investigações (auto)biográficas, como já apontei em Moura (2023).

Nesta etapa, Schütze (2011) assevera que em uma narrativa há elementos indexados e não indexados, que devem ser diferenciados para que se possa realizar sua análise. Ele chama de elementos indexados todas as referências concretas dentro da narrativa – quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê? Já aqueles

---

<sup>3</sup> Essa pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

que expressam valores, juízos e toda uma forma generalizada de “sabedoria de vida” são denominados não indexados.

Realizei essa separação e a organizei em um quadro, e com isso pude compreender melhor que uma narrativa não passa apenas pelo entendimento da sequência cronológica dos acontecimentos apresentados pelo narrador, mas também por sua função não cronológica, expressa pelos papéis e pelos sentidos do enredo. Com base nos elementos indexados, pude ordenar a trajetória de cada professora; e, fundamentado nos elementos não indexados, pude analisar o autoentendimento das entrevistadas (Jovchelovitch; Bauer, 2012), como pode ser visto a seguir com dados da entrevista de Graça:

Quadro 1 – Alguns dados da Entrevista Narrativa de Graça

<b>Elementos indexados</b>	<b>Elementos não indexados</b>
<b>Quem fez, O quê, Quando, Onde, Por quê?</b>	<b>Valores, Juízos</b>
<p>Graça nasceu em Tocantinópolis/GO, atualmente município do estado do Tocantins. Foi alfabetizada em casa por sua mãe.</p> <p>Antes de terminar o magistério já havia casado com um soldado do exército e tiveram dois filhos.</p> <p>Fez magistério e quarto adicional no Projeto Crescer, especializado na pré-escola.</p> <p>Seu primeiro emprego foi como professora de uma escola privada em 1984.</p> <p>Passou no concurso do município, em 1990, para</p>	<p>Para Graça, as crianças de hoje não brincam como antes, seus filhos são exemplos disso: ela e seus filhos moram em uma casa sem quintal, obrigando Graça a mantê-los muito presos, tendo só a escola como local para brincar.</p> <p>Seu sonho era ir para a escola, e quando foi ficou muito feliz.</p> <p>Era de uma família pobre, mas nobre; fez magistério em uma escola da elite imperatrizense para realizar o sonho de sua mãe: ter uma filha professora. Entretanto, seu sonho era ser contabilista. Diz que nunca foi boa em matemática. Nas outras matérias até tirava boas notas, mas em matemática, segundo ela, sempre passava arrastada.</p> <p>Ela não sabe o motivo de não gostar de matemática, mas “acha” que é porque é difícil mesmo. Para ela, matemática era</p>

os anos finais do Ensino Fundamental. Fez Pedagogia, a distância, na UESC de 2003 a 2008.	uma disciplina com a qual nunca teve afinidade, isso durante toda sua vida estudantil, inclusive na faculdade.
---	--

Fonte: Arquivos da pesquisa (Moura, 2015)

A segunda etapa é a análise formal do texto, em que se identificam todas as passagens estritamente narrativas, as explicativas e as argumentativas. Assim, o pesquisador pode usar critérios para diferenciá-las, eu usei o número 1 para as passagens narrativas, o 2 para as argumentativas e o número 3 para as explicativas, como se verifica abaixo em um trecho da entrevista de Marta:

Quadro 2 – Análise formal da Entrevista Narrativa de Marta

<b>Textualização da entrevista de Marta</b>		
Legenda:		
1)esquema comunicativo narrativo.	2)esquema comunicativo argumentativo.	3)esquema comunicativo explicativo.
<p><i><sup>1</sup>Sou do interior de Sítio Novo do Maranhão [distante de Imperatriz 1 633 km]. Um lugar chamado Fazenda Grande. Tenho boas lembranças de lá. Ah! Se eu pudesse voltar e ficar por lá, mas a gente tem que estudar. <sup>3</sup> Já somos alguém, mas temos que procurar ser mais ainda. Então, minha família achou melhor que a gente viesse morar na cidade [Imperatriz] pra ter um estudo, assim tivemos que vir morar nas casas alheias pra poder estudar. <sup>2</sup>Graças a Deus, até agora, está dando tudo certo. <sup>1</sup> Na minha família eram quatro pessoas: duas mulheres e dois homens; e o pai e a mãe. Minha infância foi vivida na roça, estudei um bom tempo onde eu morava. Minha infância foi boa. Eu brincava, banhava em rio, brincava com as brincadeiras que hoje as pessoas não brincam mais. As famílias hoje não fazem mais isso com as crianças. Eram brincadeiras do esconde-esconde, do tuntun, do passa o anel, de pular corda, do elástico... Então, minha infância foi boa, graças a Deus. A gente tinha aquele trabalhozinho normal mesmo, mas a gente sempre tinha aquele tempo de brincar. <sup>2</sup>Olha... Eu lembro bem de brincadeiras que hoje as pessoas não brincam mais e, se eu pudesse voltar atrás, eu estaria lá onde eu morava antigamente, não teria vindo pra cá [Imperatriz. Fala saudosamente do lugar onde morava]. <sup>3</sup> Porque eram nos rios... Tinha</i></p>		

*muitos rios, cacimbas (não sei se as pessoas hoje conhecem o que é cacimba. Era um poço, tipo açude, que era conhecido como cacimba).*

Fonte: Arquivos da pesquisa (Moura, 2015)

Na terceira etapa realiza-se a descrição estrutural do conteúdo, em que se analisa cada segmento da narração central. Segundo Weller (2009, p. 07), esse exercício tem “o intuito de verificar a função destes para a narrativa como um todo (Gesamterzählung) e de identificar aqueles que têm apenas uma relevância local ou que estão relacionados somente com algumas partes da entrevista”. Valendo-me de Schütze (2011, p. 213), tento identificar

indicadores formais internos, tais como elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos (“então”, “para”, “porque”, “todavia”, e assim por diante); marcadores do fluxo temporal (“ainda”, “já”, “já naquele tempo”, “de repente”, e assim por diante) ou ainda marcadores relativos à falta de plausibilidade e necessidade de detalhamento adicional (pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa, autocorreção com encaixes associados à apresentação de explicações de fundo) [...].

O foco central dessa parte da análise é a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida, tais como: “etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (Schütze, 2011, p. 213-214). Deve-se ainda verificar não só o que está sendo narrado, mas também a forma como a narrativa está sendo construída. Por isso as notas de campo são importantes para complementar as análises, haja vista que muitas sensações, sentimentos, incômodos e gestos fazem parte da construção da narrativa, mas não são vistos por meio de sua leitura, e, sim, pelo pesquisador no momento da narração. Desse modo, tais registros devem ser feitos no diário de pesquisa.

Há de se esclarecer que nem sempre todas essas estruturas processuais no curso da vida das entrevistadas aparecem em suas narrativas, tampouco é necessário que todas as estruturas descritas anteriormente apareçam. A ideia é identificar as que se revelam para realizar a etapa da análise.

Prosseguindo com a análise, realizei a quarta etapa, nomeada por Fritz Schütze de abstração analítica. Para ele, o pesquisador deve se distanciar dos detalhes observados e analisados anteriormente e passar a verificar “as expressões estruturais abstratas de cada período da vida”, colocando-as “em relação sistemática umas com as outras” (Schütze, 2011, p. 214). O objetivo dessa etapa é reconstruir “a biografia como um todo [...] desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade” (Schütze, 2011, p. 214). Durante esse processo, Weller (2009, p. 08), apoiando-se em Reimann (2003) “sugere ainda uma distinção entre os aspectos que são específicos da biografia do entrevistado e aqueles que podem ser generalizados, ou seja, que podem ser encontrados em outras biografias”.

Após o exposto, dediquei-me à quinta etapa: análise do conhecimento. Ou seja, analisei as teorias construídas pela entrevistada sobre sua identidade e sua história de vida. Segundo Weller (2009), as construções realizadas pela entrevistada sobre sua biografia e sobre si, assim como as teorias explicativas sobre determinados acontecimentos ou escolhas realizadas por ela, podem surgir tanto nas passagens narrativas nas fases iniciais da entrevista quanto na etapa conclusiva da entrevista narrativa.

Desse modo, é possível observar a importância de identificar os diferentes tipos de textos, como fiz no Quadro 2. Ou seja, apontar as passagens estritamente narrativas, explicativas e argumentativas ajuda a realizar a análise do conhecimento, pois olhando para elas consegue-se, com menos dificuldades, identificar as avaliações das professoras sobre suas identidades.

Assim, também são fundamentais as perguntas no final da entrevista para esclarecer questões e/ou juízos de valores emitidos

na narrativa. Por isso, para o pesquisador construir melhor sua análise, é aconselhável ter um diário de pesquisa para sintetizar os conteúdos dos comentários informais imediatamente depois da entrevista. Mas sugiro que esses comentários também sejam gravados, pois, caso o entrevistador não consiga guardar todos os dados em sua mente, ele necessitará retornar a eles, algumas vezes, para solicitar esses esclarecimentos para os entrevistados, como foi meu caso. Se o pesquisador preferir gravar os comentários finais, é preciso esclarecer o fato para o narrador e solicitar sua autorização.

Ainda sobre a análise do conhecimento, de acordo com Schütze (2011, p. 214),

esse processo requer ainda uma interpretação sistemática das funções de orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do portador da biografia. Sem conhecer o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências para a produção teórica do conhecimento pelo próprio portador da biografia, é impossível determinar a importância da produção de teorias biográficas para o curso da vida.

Ressalto que a análise do conhecimento pelo produtor da biografia é sempre realizada a partir da perspectiva atual, e não pretérita. Tendo isso em mente, Weller (2009), fundamentada em Schütze (1987), indica alguns elementos não indexados: teorias sobre o “eu” ou autodescrição biográfica; teorias explicativas; avaliação da trajetória biográfica ou teoria sobre a biografia; explicações ou construções de fundo; projetos biográficos, modelos ou teorias que orientam a ação; descrições abstratas; avaliações gerais e teorias comentadas. Então, com o Quadro 1, construído logo após a transcrição, pude realizar esta parte da análise com menos dificuldades.

Vejo essa etapa como uma das mais complexas, para não dizer intrincadas, visto que alguns elementos não indexados possuem características semelhantes. Entretanto, o que conduzirá toda a análise é a interpretação do pesquisador, por isso enxergo como

fundamental o diálogo constante com a teoria e as (re)visitas às narrativas.

Para a realização das etapas até aqui descritas – descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e análise do conhecimento –, desenvolvi o esquema de anotações nas bordas das narrativas. Isso me ajudou a avançar na análise, refazê-la, verificar, em uma terceira e/ou quarta leitura, que precisava voltar à teoria para distinguir alguns elementos de que, durante a primeira e/ou segunda leitura, não havia me dado conta e/ou não havia enxergado. Então, a título de visualização didática, exponho a narrativa de Kelly para exemplificar:

Na entrevista textualizada abaixo, destaco elementos e, para isso, uso alguns recursos: número com 1 todos os elementos de ligação entre apresentações de eventos específicos; com número 2, as marcas de fluxo temporal; os marcadores relativos à falta de plausibilidade, com o número 3; e os incidentes críticos (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001), com o número 4. Com um círculo, destaco sentimentos que ainda se mostram permanentes na biografia da entrevista.

*Minha vida de criança foi aqui em Imperatriz. Sempre morei no centro da cidade, na Rua Delta, próximo à Associação Médica.*

*Não vou mentir não, eu brinquei muito pouco, muito pouco mesmo. Eu tinha os amigos reduzidos também. <sup>1</sup>Porque, como morava no centro da cidade, era sempre presa. Eu ia pra escola, voltava da escola pra casa... <sup>1</sup>E sempre com poucos amigos. Brincava numa parte da rua... <sup>1</sup>Sempre brinquei muito pouco. Eu andava de bicicleta, brincava de manchete, do queima. Tudo isso eu brinquei, mas muito pouco. Depois foi só estudar.*

*E minha relação com meus pais era normal. Eu obedecia, respeitava; eles sempre fizeram tudo por mim. Era normal.*

Teoria explicativa

[Será que, por isso, atitudes de alunos que ela chama de problemáticos são anormais para ela?]

*Minha família mudava muito de casa porque morávamos de aluguel. Moramos na Rua Bom Jesus, depois na Rua Sousa Lima, só depois fomos pra Rua Delta, porque já era endereço fixo. Isso com 11 anos de idade e fiquei na Rua Delta, dos 11 aos 17 anos de idade.*

Aspecto específico

Conceito de normalidade

*Não tenho muita lembrança de minha infância. Acredita? <sup>1</sup>Porque... Era só minha família e eu!*

*Só meu pai, minha mãe, eu e meu irmão menor. Minha relação com meu irmão mais novo era muito boa [fala com nostalgia], brincávamos de boneca, de restaurante; <sup>2</sup>isso quando ele era pequeno, depois que cresceu ele não quis mais saber dessas brincadeiras não [nítida marca de gênero]. <sup>1</sup>Por isso a gente*

Aspecto que pode ser generalizado

foi se afastando, porque ele tem uns interesses e eu tenho outros. Na adolescência, a gente seguiu caminhos diferentes, mas, hoje, a gente se comunica bem.

Minha primeira escola foi a Escola Santa Terezinha [escola privada tradicional da cidade, gerida por freiras da ordem das terezianas], tinha Jardim I, II, depois ia pra Alfabetização. Eu entrei lá com quatro anos de idade no Jardim I e fiquei até a 1ª série [atual 2º ano do Ensino Fundamental]. Lembro bem dela e do nome de minha primeira professora, que era Noelha.

Eu era muito retraída. Ainda hoje sou retraída. Eu era tímida, se eu tivesse um problema, eu escondia.

Cons-  
tru-  
ções  
de  
fun-  
do

Lembro-me bem, como <sup>2</sup>naquele tempo a escola era tradicional, as professoras faziam um modelo de arte e fixavam na parede, a gente tinha que seguir aquele modelo de arte fixado na parede. Uma vez eu estava fazendo e borrei, então fiquei com vergonha e medo de mostrar pra professora, <sup>1</sup>por isso, eu amassei e escondi quando a professora perguntou “cadê a tarefa?”.

Teoria  
sobre  
o eu

Teoria  
sobre o  
eu

Eu sempre fui assim retraída, não conseguia me comunicar direito, isso era desde criança. Eu tenho essas lembranças...

Quando chegava perto da prova oral, eu pedia pra ir ao banheiro [risos], fugia da prova, porque tinha vergonha de falar em público. Eu era retraída mesmo! Voltei pra escola Santa Terezinha em 1994 (ano em que o Ayrton Senna morreu. Lembro-me do detalhe assim: um puxando o outro) e estudei da 4.ª até a 6.ª série [do 5.º ao 7.º anos do Ensino Fundamental].

Etapa da vida arraijada institucionalmente

*Houve um fato, que até hoje quando vejo essa professora eu fico chateada com ela. Como eu fui pra Escola São José de Ribamar, e lá o ensino é fraco comparado com a escola Santa sempre foi avançada a matemática e o livro era complexo. <sup>4</sup>Lembro-me que a professora corrigia as provas sempre no quadro negro, só que nesse dia ela não quis escrever no quadro, ela queria corrigir oralmente, só que quando ela fazia assim eu me perdia, eu não sabia pra onde ir, o que fazer... Os que já sabiam falavam pra ela continuar, falar sem escrever mesmo. Então, ela continuava. Eu perdida, olhava pro lado, pro outro... Ela olhou pra mim e apontou, dizendo pra classe: "olha lá, olha lá... Vou escrever no quadro mesmo, aquela lá está perdida!". Isso me marcou. Hoje ela é advogada. É a doutora Alice Leite. <sup>2</sup>Naquele tempo, ela já era advogada e professora. Depois, ela abandonou a carreira de professora e ficou só advogando. <sup>2</sup>Até hoje, fico chateada quando a vejo.*

Experiência central que molda a biografia

Teoria explicativa

*<sup>2</sup>E hoje eu não sou tão ruim em matemática, sou até boa, graças a Deus! Mas, quando estudava eu era horrível em matemática. Tinha dificuldade. Mas fui crescendo, crescendo... Fui interessando-me, fazendo concurso... <sup>2</sup>Hoje me considero boa em matemática. De 10 questões, 5 a 8 eu respondo. Por isso me considero boa.*

Todas as etapas anteriores, desde a separação dos elementos indexados dos não indexados até a análise do conhecimento, foram realizadas nas seis entrevistas narrativas, fruto de duas rodadas. Só depois parti para a sexta fase da análise: comparação contrastiva. Nela, o objetivo foi desligar-me dos casos individuais e passar a desenvolver uma comparação contrastiva de diferentes textos de narrativas. A escolha dos textos distintos depende dos interesses de pesquisa, e o meu foi a trajetória de formação docente de

professores da Educação Infantil. O objeto da análise comparativa pode ser tanto de fenômenos relativamente concretos quanto de abstratos.

A ideia, segundo Schütze (2011), é verificar a significação geral dos conhecimentos resultantes dos estudos de caso singulares a partir de “contrastes mínimos” e “máximos”. A estratégia de comparação mínima entre entrevistas permite um grau maior de abstração com relação às análises realizadas sobre a primeira entrevista, na medida em que o intérprete deixa de tratar o caso como individual e passa a analisar as condições estruturais que estão por trás da particularidade do caso.

Para a estratégia de comparação máxima, o pesquisador seleciona textos de entrevista que apresentam diferença mais acentuada em relação à primeira entrevista, ou seja, entrevistas com contrastes com o primeiro caso analisado, mas que ainda apresentam elementos que possibilitem a comparação. Segundo Schütze (2011, p. 215),

a comparação teórica máxima de textos de entrevista tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si.

Para visualizar esta etapa da análise, construí um quadro com as similaridades e as singularidades de cada narrativa. Na coluna do meio coloquei as similaridades encontradas nas narrativas das professoras, listando-as pelas letras maiúsculas:

- A) concepção idealizada ou romântica sobre a infância;
- B) cultura escolar tradicional quando era estudante;
- C) marcas positivas da matemática escolar;
- D) marcas negativas da matemática escolar;

- E) ausência da matemática escolar na Educação Infantil quando era estudante;
- F) marcas familiares na escolha do magistério;
- G) marcas da Matemática escolar na escolha do magistério;
- H) concepção romântica sobre o ensino de matemática na Educação Infantil;
- I) visão da profissão docente como vocação.

Na coluna da esquerda, registrei o nome de cada uma das professoras e, na outra extremidade, suas particularidades.

O referido quadro, que construí a partir dos esquemas de anotações, como apresentado na entrevista de Kelly, foi fundamental para a produção do relatório de pesquisa, pois essas anotações conduziram a análise, e sublinhei-as no próprio texto, evidenciando para o leitor como foi a tecedura do texto.

Na última etapa da análise, procurei construir um modelo teórico acerca da trajetória biográfica de professores que ensinam matemática na Educação Infantil de uma cidade do Maranhão. Schütze (2011, p. 215) afirma:

[...] Quando grupos específicos (por exemplo: jovens de internatos, mulheres de carreira, altos executivos ou indivíduos sem-teto), são investigados em suas oportunidades e condições biográficas, resultam – ao final da análise teórica – modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas; módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo.

Pensando em todas essas etapas da análise proposta por Schütze (2011), acredito que a ideia é buscar convergências e divergências nas trajetórias individuais e, assim, permitir a identificação de trajetórias coletivas. Ou seja, da singularidade parte-se para a percepção de um coletivo. Como destaca Ferrarotti (2010, p. 26), “nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios,

obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Weller (2009, p. 10), ao analisar todas as etapas da proposta de Schütze, assevera:

A análise de narrativas segundo a proposta de Fritz Schütze tem como um de seus principais objetivos a reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida (cf. SCHÜTZE, 1981). Em outras palavras: por meio da análise detalhada de entrevistas narrativas, busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas tais como mulheres em cargos executivos, indivíduos sem teto, entre outros. Esse processo é realizado por meio das diferentes etapas acima apresentadas, da verificação, confrontação e diferenciação dos casos até o momento em que se atinge uma “saturação teórica” (cf. RIEMANN, 2003, p. 47).

A reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida, a que Weller (2009) se refere, foi realizada pela análise de eixos que emergiram das entrevistas narrativas, sintetizados no quadro da sexta etapa, com meu olhar voltado aos objetivos. A interpretação foi atravessada pelo referencial teórico adotado, o qual orientou a própria elaboração dos objetivos.

### **Considerações finais**

Como registrado na introdução deste capítulo, há muitas outras maneiras de analisar entrevista narrativa, contudo, a proposta de Fritz Schütze para analisá-la nos ajuda na reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida dos narradores, nos propicia sair da singularidade para a percepção de um coletivo que está contido em um sistema imbricado na história da nossa vida individual.

Quando pensamos em um caso em particular, como a formação docente, podemos fazer uso da proposta de análise do sociólogo alemão para conhecer a história da formação docente de

uma região, de uma época e ainda de uma área, como a formação de docentes que ensinam matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e isso nos possibilita problematizar eventos, questionar determinações e propor alternativas para esta formação.

## Referências

- APPEL, M. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-35, 2005. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>. Acesso em: 30 maio 2013.
- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Murialia, 2001.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Sandra Netz. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.
- KÖTTIG, M.; VÖLTER, B. "Isso, sim, é ser sociólogo!": Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 14,

n. 2, p. 204-226, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2014.2.17840>. Acesso em: 28 abr. 2024.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74611, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74611> Acesso em: 28 out. 2023.

MOURA, J. F. *Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar*. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

MOURA, J. F. *Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) matemática*. 2019. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

MOURA, J. F. As potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os desafios em sua validação teórico-metodológica. *Rev. InterEspaço*, Grajaú/MA, v. 09, n. 02, p. 01-25, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e202324> Acesso em: 20 abr. 2024.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30> Acesso em: 20 dez. 2018.

PLEZ, A.; MORETTO, M. Uma análise benjaminiana da entrevista narrativa com professores: retomando a experiência. *Linhas Críticas* – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36158> Acesso em: 25 out. 2023.

ROCHA, R. V. S. Analisando narrativas autobiográficas: considerações à luz da abordagem teórico-metodológica de Fritz Schütze. *Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades*, Vassouras, v. 15, n. 1, p. 215-226, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21727/rm.v15i1.4413>. Acesso em: 01 jul. 2023.

SANTANA, A. P.; SANTOS, K. P. A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 174-190,

maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457327491>.

Acesso em: 28 out. 2023.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344> Acesso em: 28 out. 2023.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32. 2009, Caxambu, MG. *Anais [...]* Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

# Análise de entrevista narrativa por meio de indícios narrativos

Nilvana Moreti Ferreira Rosa<sup>1</sup>

*A narrativa, com efeito, nunca é neutra: mesmo se é fictícia e não fala de mim, a leitura que dela faço é sua reescrita, na qual me identifico, identificando-me com o autor ou com as personagens, quer dizer, buscando no que dizem ser o reflexo do que eu próprio sou e, pois, do que me empenho em fazer*  
(Cesar, 2017, p. 20).

## Introdução

A minha aproximação com narrativas ocorreu na graduação, quando iniciei a escrita do memorial, dando continuidade no mestrado. Além do memorial, as narrativas orais de professores de matemática serviram como base para a produção dos dados da minha pesquisa. Ao ingressar no doutorado, em 2022, passando a participar do grupo de pesquisa *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem), eu me aproximei das diferentes perspectivas de análise de dados narrativos.

A metodologia de análise é um dos pontos fortes da investigação científica, pois ela joga luz nas motivações e ações constituintes desse movimento, possibilitando a compreensão das informações levantadas nesse processo. Sob esse olhar, o processo analítico de uma pesquisa pode assumir diferentes perspectivas, uma vez que vai depender do objeto de pesquisa, da maneira como os dados serão produzidos, da abordagem de pesquisa utilizada pelo pesquisador – se é qualitativa ou quantitativa – e do referencial teórico que dá sustentação ao estudo. Assim, é fundamental que o

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco (USF). E-mail: nilvanamoreti@hotmail.com

pesquisador seja capaz de escolher a metodologia mais adequada para sua proposta de investigação, o que demanda um conhecimento mais profundo sobre o procedimento analítico que será utilizado. Um trabalho acadêmico-científico necessita ter coerência teórico-metodológica. Coerentemente com pesquisas que abordam narrativas, o paradigma indiciário se mostra potente para a perspectiva analítica.

Deste modo, este capítulo aborda o uso de indícios narrativos como procedimento analítico de dados biográfico-narrativos. Esse procedimento foi desenvolvido por Leandro (2020), em sua tese de doutorado e sistematizado em Leandro e Passos (2021), para dados de investigações com narrativas ou pesquisa narrativa, a partir do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg.

Para melhor compreensão de como desenvolver uma análise, apoiando-me em indícios narrativos, realizo a análise de uma entrevista narrativa realizada com uma professora formadora do curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Federal de Minas Gerais. Essa entrevista é parte dos dados produzidos para um trabalho maior – minha pesquisa de doutorado – cujo foco é a transformação do curso e as marcas deixadas pelos educadores matemáticos que fizeram parte do processo de reconfiguração desse curso. Essas marcas são decorrentes da própria constituição identitária dos professores que atuam no curso, tal como narra a professora entrevistada.

Esta narrativa é analisada com base no paradigma indiciário, abordagem ancorada na obra de Carlo Ginzburg e no trabalho de Leandro e Passos (2021). Nessa perspectiva, “as narrativas trazem um tipo de indício – permeados no enredo e, por conseguinte, narrativos – ligados à história do sujeito” (Leandro; Passos, 2021, p. 8).

Dessa maneira, o objetivo deste artigo é apresentar uma possibilidade de análise de uma entrevista narrativa por meio da busca de indícios narrativos. Nessa perspectiva,

cada narrativa sugere os caminhos a serem seguidos para sua análise, que deve sempre ser flexível, mas essa flexibilidade não

impede a atenção para alguns elementos presentes nas narrativas, com o objetivo de encontrar os indícios narrativos” (Leandro; Passos, 2021, p. 9).

Os excertos narrativos aqui apresentados da entrevista da professora serão analisados buscando identificar elementos que caracterizam os indícios narrativos.

Posteriormente será feita uma breve discussão sobre a análise narrativa baseada nos indícios narrativos.

### **Minhas aproximações com os indícios narrativos**

Os estudos desenvolvidos no Hifopem vêm potencializando a construção de uma gama de conhecimentos científicos relacionados à área da educação. Durante os encontros do grupo, um em especial me mobilizou a escrever um capítulo para este livro. O tema do estudo foi o artigo: “O paradigma indiciário para análise de narrativas” (Leandro; Passos, 2021); além do estudo do texto, tivemos o prazer de receber, em um dos encontros do Hifopem, a participação de um dos autores do referido artigo — o professor e doutor Everaldo Gomes Leandro. A partir dessas discussões ficou latente a vontade de escrever um capítulo que abordasse a análise de narrativa com base nos indícios narrativos.

Nesse sentido, tecer uma discussão mais ampla sobre as ideias relacionadas à análise de narrativas com base nos indícios narrativos e ter a oportunidade de escrever um capítulo de livro sobre o tema possibilitou aprofundar um pouco mais no campo da pesquisa (auto)biográfica<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A expressão “(auto)biográfica” escrita com o uso dos parênteses traz a ideia de que o sujeito assume o lugar daquele que está pensando sobre sua história de vida e formação ou como aquele que está versando (discutindo) sobre a história de vida e de formação do outro. Porém a expressão “autobiográfica”, sem o uso dos parênteses, traz o olhar do sujeito para sua própria formação, sua história de vida, e não para o do outro.

O uso de indícios narrativos permite que o pesquisador construa sua análise a partir de uma trama ou caso narrado, podendo ser fatos biográficos que remetem ao passado, presente e futuro. Nesse processo, as narrativas são transformadas em uma história na busca por uma resposta compreensiva do porquê os fatos acontecem ou aconteceram.

Desse modo, com esse procedimento de análise, pretendemos compreender, a partir dos indícios narrativos, os acontecimentos que promoveram a mudança identitária dessa professora formadora. Assumo os indícios narrativos como um elemento importante para os achados desta pesquisa, pois

ao analisar narrativas, buscam-se indícios específicos, que denominei de indícios narrativos. Eles se diferenciam, por exemplo, dos indícios materiais encontrados por caçadores, dos signos pictóricos descobertos por Morelli ou das pistas dos crimes encontradas por Holmes. As narrativas trazem um tipo de indício – permeados no enredo e, por conseguinte, narrativos – ligado à história do sujeito (Leandro e Passos, 2021, p. 8).

Assim, a análise de narrativa pautada nos indícios narrativos possibilita compreender as ideias presentes no contexto em que o sujeito está inserido, nas relações constituídas neste contexto e na subjetividade do sujeito. Para isso, essa perspectiva de análise considera elementos que indicam algumas ideias, como apresentadas pelos autores: os imponderáveis, os estruturais, a visão não insular, proximidade e distância, além dos elementos isomorfos e imagéticos (Leandro; Passos, 2021).

Os elementos descritos por Leandro e Passos (2021) dão sentido e promovem uma conjunção de fatores que possibilitam uma análise mais densa e rigorosa sobre os dados produzidos a partir dessas narrativas. Com isso, eles trazem para o pesquisador uma base significativa de itens, que propicia diferentes olhares para os dados.

Nesse sentido, o órgão do saber indiciário: a firasa<sup>3</sup> é um elemento inerente às narrativas, que proporciona ao pesquisador o direito de duvidar e/ou acreditar nas ideias que são traduzidas nas palavras ditas – e até naquelas não ditas. Assim, as pesquisas com narrativas nos permitem, em parte, ter

acesso aos narradores para procurar outros indícios, perguntar sobre dúvidas e esclarecer parte da história contada. O desconhecido sugere, nesse caso, [...] a firasa opera e parte de indícios narrativos que podem, algumas vezes, ser verificados com os próprios sujeitos da pesquisa por meio de testemunhos diretos (Leandro; Passos, 2021, p. 10-11).

Dessa maneira, podemos lançar mão de um movimento a mais, aquele que permite voltar ao cenário da trama e buscar novos elementos, questionar sobre alguma ideia que não estava muito clara ou, a partir dos dados já produzidos, elucidar um fato não compreendido.

Nessa perspectiva de análise, estão presentes os elementos imponderáveis; eles podem ser considerados como aqueles imprevisíveis, em que o olhar consciente não adentra suas especificidades (Leandro; Passos, 2021). Por isso é necessário que nos deixemos guiar pelo acaso, pelas sensações, pelo faro, pelo golpe de vista e pela intuição, pois esses sentidos contribuem, juntamente com os elementos ponderáveis na orientação dos caminhos que o pesquisador irá percorrer durante o processo da análise. Os sentidos têm grande potencial na busca de sinais que possibilitem uma análise mais consistente em meio ao processo de investigação.

Os elementos estruturais são compostos por um conjunto de conceitos, como: a frequência de palavras, a etimologia, os elementos geográficos e cronológicos e, por fim, os temporais e atemporais (Leandro; Passos, 2021). Podem ser observados pelo

---

<sup>3</sup> Designa formas de discernimento, é órgão do saber indiciário para os sufis, uma das correntes do Islã. Para os sufis são necessários a busca por autoconhecimento e um questionamento constante que leve à compreensão do divino. Assim, a firasa possibilita duvidar de si e de tudo.

pesquisador, quando este lança um olhar pela vida biográfica do narrador e contribuem para uma maior interpretação dos dados durante a observação, uma vez que possibilitam o reconhecimento do contexto histórico, considerando o espaço e o tempo em que o narrador está inserido.

Os elementos relacionados ao ponto de vista e à perspectiva precisam ser considerados, para que “a história a ser contada se aproxime da maneira com que o narrador contou” (Leandro; Passos, 2021, p. 16). Dessa forma, num primeiro momento, o pesquisador se mantém neutro, livre de seus posicionamentos e análises, pois é necessário que a história seja contada a partir dos pontos de vista do narrador. Num segundo momento, o pesquisador dedica seus esforços à compreensão dos elementos estruturais presentes na narrativa, que dão indícios sobre a cultura, a temporalidade, a frequência, entre outros.

Nesse momento, “ao analisar narrativas, o pesquisador pode encontrar temas comuns entre elas. O ponto de vista temático pode mostrar indícios das recorrências e de como elas se apresentam em diferentes trajetórias de vida” (Leandro; Passos, 2021, p. 17). Nesse sentido, as relações sociais constituem um movimento de construção e transformação das identidades, sendo estas atravessadas pelas experiências comuns às histórias narradas.

Dessa forma, entende-se que

a experiência do narrador aconteceu com os outros, não sozinho, ocorreu por meio de trocas, e por isso não é possível fixar o olhar apenas no sujeito, sem perceber o que está ao redor e como o redor se relaciona com o sujeito (Leandro; Passos, 2021, p. 18).

Nesse processo de análise é necessário considerar mais alguns elementos, como a proximidade e a distância dos elementos analisados. Isso porque a interpretação dos dados reside no quão distante ou próximo deles seu olhar se encontra. Nesse processo está presente o excedente de visão (Bakhtin, 1997), elemento que possibilita distanciar-nos do evento para alcançarmos as ideias que

não seriam possíveis se estivéssemos próximos. Como descrito por Leandro e Passos (2021), uma coisa é olhar a ilha estando em seu interior, outra coisa é lançar um olhar para suas especificidades, estando de fora dela. No segundo caso, esse processo nos possibilita ampliar nosso campo de visão.

Na pesquisa com narrativas, principalmente naquelas feitas no campo da educação, no momento da transcrição da entrevista, o pesquisador ainda se encontra próximo ao entrevistado, enquanto na textualização<sup>4</sup> o pesquisador cria um certo distanciamento, apoiando-se apenas nos dados.

No caso das narrativas orais em pesquisas do campo da Educação, a textualização pode ajudar a criar tal distância, pois analisar a fala é um processo diferente de analisar cada parte de um texto escrito, cada palavra empregada, cada conjugação usada. Pela fala podem surgir distanciamentos de detalhes e miudezas que são indícios importantes para compreender o que se investiga. Pela textualização pode-se retomar essa aproximação que cria uma distância justa (Leandro; Passos, 2021, p. 19).

A partir da textualização, os procedimentos de análise ancorados nos indícios narrativos possibilitam um olhar mais crítico e reflexivo para os dados que vão ser analisados. Esse processo corrobora ainda a identificação de indícios que possam contribuir com a construção de ideias que, possivelmente, sejam capazes de responder à questão de investigação.

Também contribuem para uma boa análise os elementos isomorfos, entendidos como fios de um mesmo tecido. Esse elemento atenta o pesquisador para a compreensão e/ou a

---

<sup>4</sup>Para Garnica (2008, p. 504) “A textualização é um processo de rearticulação discursiva, propositalmente realizado pelo pesquisador a partir do texto gerado pela gravação. Um procedimento de detecção e preenchimento de lacunas, de exclusão de vícios da oralidade, de reordenação — reorganização — do relato” Vale ressaltar que neste livro há um capítulo sobre textualização, denominado “A textualização das histórias narradas (auto)biografadas na pesquisa narrativa: o fazer metodológico”, que tem como autora Gisele Adriana Bassi.

identificação das semelhanças presentes nas diferentes narrativas. Além disso, intensifica a relação entre a interpretação do pesquisador e o estilo da narrativa.

São os isomorfismos que possibilitam inserir as produções dos participantes da pesquisa em um contexto mais amplo (GINZBURG, 2004) e identificar uma rede de semelhanças (GINZBURG, 2012), pois é por eles que surgem as ideias e as ações comumente presentes em diversos indivíduos de um grupo social [...] analisar narrativas pressupõe entender que o narrador se configura como sujeito social que interage com os outros e é interdependente desses (Leandro; Passos, 2021, p. 21).

No caso de análise simultânea de narrativas, identificar as semelhanças, as ideias comuns presentes nelas pode configurar sinais de que, nas relações sociais, o processo de transformação das identidades é fruto dessas interações. No caso do presente texto, como utilizarei apenas uma narrativa, não será possível buscar isomorfismos entre as narrativas.

A linguagem oral não é a única fonte de revelação numa pesquisa com narrativas, uma vez que as imagens também podem constituir fontes de dados, ou seja, elas trazem informações substanciais para a investigação. Dessa maneira, Leandro e Passos (2021) tomam como exemplos os elementos imagéticos. Nessa seara é possível incluir filmes, mapas, obras de arte, documentos, anúncios, fotografias, entre outros. Além disso, os indícios encontrados nesses materiais podem dizer muita coisa sobre o narrador, pois eles estão relacionados ao contexto histórico em que ele está inserido, o qual pode ter muito significado para quem conta a sua própria história.

Além desses elementos, os dados produzidos pelos diferentes meios de entrevistas também trazem indícios carregados de contradições. Ao visitar uma entrevista, por exemplo, é possível observar na feição do narrador sinais de contradição, como um sorriso, em meio às lágrimas que revelam um momento de

sofrimento ou de angústia e descontentamento com o vivenciado (Leandro; Passos, 2021).

A análise de narrativa baseada em indícios narrativos está carregada de elementos que permitem movimentos muito importantes para uma análise de dados. E o processo de análise realizada neste capítulo perpassa por alguns desses elementos.

### **O processo de transformação da identidade de uma professora formadora: o que os indícios narrativos nos mostram**

Redesenhar parte de uma história de vida traz muitos desafios, pois não é muito simples lançar um olhar analítico para uma história que é do outro, carregada de sentimentos, vivências e experiências de uma vida outra. Nesse sentido, esse processo se torna um desafio ainda maior pelo fato de a pesquisadora estar buscando, entre as linhas transcritas, as lembranças apresentadas na entrevista, as feições e os gestos analisados durante a revisitação ao material produzido. Esse movimento propõe investigar indícios que influenciaram na transformação da identidade de uma professora formadora, e esse contexto de investigação traz um certo receio de não conseguir encontrar os indícios assertivos no âmbito da entrevista. Ou seja, na transcrição, nas lembranças do encontro presencial que embasou a entrevista e, principalmente, no meu olhar como pesquisadora.

Embora existam alguns receios, eu acredito que os indícios narrativos constituídos a partir do paradigma indiciário serão fundamentais para atender o objetivo que propõe investigar quais condições materiais influenciaram na transformação da identidade docente de uma professora formadora, cujo pseudônimo atende por Beatriz. Além disso, a análise de narrativa que tem como aporte indícios narrativos traz elementos importantes para esse processo, como físiça, por exemplo, que permite retomar com o sujeito a entrevista, cujo objetivo está em buscar novas informações que possam corroborar uma análise mais fidedigna ao objeto de pesquisa.

A professora Beatriz<sup>5</sup> desenvolve sua prática docente no curso de Licenciatura em Matemática de uma Universidade Federal de Minas Gerais, desde o ano de 2009. É Bacharela em Física, Mestra em Física e Doutora em Modelagem Computacional. Até o ano de 2013 atuou com as disciplinas relacionadas à Matemática Pura e Aplicada. A partir do ano de 2014, teve início seu processo de migração para a Educação Matemática.

O contexto de formação da professora Beatriz apresenta também elementos estruturais, como: cronológica, porque traz toda a história do processo formativo que a professora Beatriz experienciou, além do desenvolvimento da sua transformação identitária, visto que esses elementos são inerentes ao cenário no qual acontece o seu processo formativo inicial, sua Pós-Graduação e prática docente.

Vale ressaltar que as passagens destacadas nas falas da professora formadora apresentam ideias mais significativas de que algum indício se fazia presente na narrativa, como, por exemplo, o imponderável, a incerteza, a contradição, entre outros. Assim, é importante que, numa análise pautada na busca de indícios, o pesquisador destaque para o leitor em que momentos da narrativa há identificação de algum indício. Para isso, podem ser usados destaques nos excertos.

Jogar luz sobre esse cenário possibilita extrair alguns indícios de que a professora Beatriz não considerava, *a priori*, assumir a carreira docente. Entretanto, ao lançar um olhar cuidadoso para sua história, assim como para o objetivo do meu estudo, foi possível observar certa contradição, o que remete a um indício narrativo muito importante sobre sua trajetória profissional. No seu caminhar profissional ela desperta para o desejo em trabalhar com gente, ação inerente à profissão docente. Esse indício pode ser considerado um sinal de que a transformação da sua identidade –

---

<sup>5</sup> A entrevista com a professora Beatriz foi feita no dia 08/01/2024 na universidade em que ela desenvolve seu trabalho docente. A pedido da professora Beatriz, a entrevista foi realizada presencialmente.

ainda que profissional – poderia acontecer, bastava uma oportunidade. O trecho em destaque apresenta sua insatisfação ao lidar com a *falta de gente*. Aqui podemos notar o indício relacionado à contradição, revelado por ela ao contar sobre sua trajetória profissional, como observado a seguir.

*Aí eu fui fazer o doutorado num centro de pesquisa, não é em uma universidade, então fiquei lá, fui muito bem-sucedida, fui sendo uma boa estudante, fazendo as coisas, e tudo muito eu! Tudo eu, pra mim. Computador, porque eu trabalhava na área de simulação. Foi crescendo uma falta em mim sabe, Nilvana? De gente! Uma falta de gente, uma falta assim, e aí eu não via sentido.*

Como já mencionado anteriormente, a fala da professora traz elementos que corroboram a necessidade de estar entre pessoas e não apenas no âmbito da Matemática Aplicada, em meio às simulações computacionais na qual estava imersa. A partir do seu relato fica evidente a necessidade de uma movimentação na sua vida profissional. Porém, é possível verificar outro indício – o da incerteza – apresentado em sua fala, ressaltada na sua narrativa: ele nos mostra a dificuldade da professora em concretizar seu desejo de trabalhar em uma universidade – afinal, ela ainda não tinha um emprego em uma instituição, como mostra o extrato a seguir:

*Eu comecei a não ver sentido naquilo. E aí eu falei assim: gente, eu sinto falta de gente, eu sinto falta de conversar com as pessoas, eu quero trocar ideias e aí eu falei assim: eu quero ir para a universidade, eu quero ir para a universidade, não quero continuar aqui, mas eu não tinha emprego.*

A partir dos elementos imponderáveis, como: a intuição e as sensações, é possível identificar algumas pistas de que suas expectativas com o trabalho computacional já não faziam muito sentido na sua vida profissional. Nessa fala havia indícios de que a professora Beatriz já se encontrava em um processo de transformação profissional, ainda que ele estivesse acontecendo apenas em meio a um momento de reflexão sobre a sua profissão e

o contexto no qual estava desenvolvendo suas atividades. O próximo relato dá conta de que ela já não tinha mais expectativas sobre sua profissão.

*E aí eu fiz tudo aquilo, e aí eu fiz o doutorado, terminei o doutorado, escrevi um projeto de pós-doutorado, eu tive o projeto contemplado, passei no pós-doutorado, mas não via sentido.*

Embora Beatriz não apresentasse uma ideia bem estruturada em relação à docência, os indícios relacionados à contradição estavam novamente presentes em sua fala, uma vez que ela já havia mencionado que não gostaria de assumir a carreira docente, mas havia o desejo de mudança quanto a sua profissão, como a vontade de trabalhar em uma universidade.

Com a necessidade de trabalhar com pessoas, a professora Beatriz decidiu olhar para outros horizontes. Nesse movimento é possível observar um momento charneira<sup>6</sup> (Josso, 2010), no qual há um redirecionamento em sua concepção de mundo e de profissão. Naquele instante o seu ambiente de trabalho já não lhe proporcionava o entusiasmo que ela almejava.

Vale ressaltar que no período que a professora Beatriz ingressou na universidade como professora, o Brasil estava vivenciando a expansão da Educação Superior com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007, por meio do Decreto Federal nº 6.096. Nesse período as Universidades Federais estavam em plena expansão, o que oportunizou às instituições abrirem vários concursos para atender às novas demandas universitárias.

Diante desse contexto, em 2009 houve um concurso para docente de Cálculo e Álgebra Linear em uma Universidade Federal de Minas Gerais. A cronologia também é um indício que possibilita

---

<sup>6</sup> Para Josso (2010, p. 70), momento charneira são os momentos de reorientação que se articulam com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos e econômicos).

verificar o contexto em que ações importantes ocorreram e influenciaram na trajetória de uma pessoa, como na da professora Beatriz, por exemplo. Em meio a esse contexto, ela viu a oportunidade de fazer o concurso e vivenciar um outro cenário, ou seja, aquele que ela estava tencionando – a experiência em meio às pessoas. Sua chegada na universidade foi carregada de expectativas, principalmente pelo anseio de ser uma boa professora:

*Eu cheguei ávida pelas pessoas! Por ser uma boa professora, embora não imaginasse que isso ia acontecer. Eu só sabia assim: que eu queria ser uma boa professora, eu tinha esse objetivo.*

O seu interesse em ser uma boa professora já estava presente no seu desejo de trabalhar com pessoas, e assumir a profissão docente era só uma consequência dos seus anseios. Entretanto, ela ainda não tinha consciência de que o fazer docente perpassa por muitos desafios e que, além disso, a profissão docente requer um processo de formação permanente e precisa, sobretudo, que se compreenda que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de antes e hoje, que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 44). Portanto, é importante entender que a formação docente é muito diferente da formação para o bacharel, uma vez que esta última “é própria de outra prática profissional: a dos matemáticos” (Cristóvão *et al.*, 2023, p. 94), e esta é a coluna dorsal da formação inicial e continuada da professora Beatriz.

Embora sua formação tenha sido numa área que não a docência, ela ressaltou que, após iniciar seu trabalho na universidade, vivenciou algumas experiências frutíferas com o professor Benício. Ela diz ter sido recebida com muito carinho por

ele, o que possibilitou acesso a novos conhecimentos, como, por exemplo, a área<sup>7</sup> que responde pela Educação Matemática<sup>8</sup>.

Sob essa visão, compreender que há outras perspectivas e a possibilidade de um novo direcionamento na carreira profissional é muito importante para nossa constituição humana e profissional. Nesse sentido, as surpresas fazem parte desse processo, como mostrado no excerto a seguir, a partir dos indícios relacionados à surpresa que a professora Beatriz sentiu quanto à perspectiva de formação relacionada à Educação Matemática.

*E aí eu conheci o Benício, porque o Benício que estava aí na época, mas só tinha o Benício e conversei com ele e ele falou que era da área da Educação Matemática e eu nem sabia o que que era isso, porque não sabia que isso existia e não sabia mesmo [...] E aí me contou sobre Educação Matemática, falou que isso existia. Basicamente foi isso e eu fui procurando e fui recebendo apoio [...] e aí foi um processo e eu fui me afeiçoando à licenciatura e o que eu não sabia, que era tudo, eu perguntava para o Benício, porque eu confiava também nele, assim, o que eu devia fazer, mas eu não entendo nada! E às vezes ele me orientava alguma leitura, [...] mas começou a falar comigo, o Benício falava, me orientava.*

Adentrar um campo desconhecido muitas vezes nos causa certo medo, insegurança e também surpresa, mas a professora Beatriz dava sinais de que sabia o que queria, afinal ela ansiava por estar em meio às pessoas. Então, sentir o apoio e ainda ter a oportunidade de conhecer coisas novas possibilitou um

---

<sup>7</sup> Wagner Rodrigues Valente (2020) agrega o conceito de área para a Educação Matemática, tirando-a do lugar de subárea dos cursos de Licenciatura e elevando-a para um lugar de destaque.

<sup>8</sup> “Assumimos a Educação Matemática como sendo constituída pelo « entre » que se estabelece entre a Matemática e a Educação, o que exige posturas investigativas inter, multi e transdisciplinares. Essa exigência traz consigo outra, qual seja, a de ficarmos atentos às especificidades das disciplinas que convergem para a interdisciplinaridade solicitada, que pode ser entendida como pautada na lógica das disciplinas, operando de modo a conectá-las” (Bicudo, 2013, p. 13).

envolvimento mais profundo com a área da Educação Matemática. Além disso, ela tinha uma pessoa na qual podia confiar, uma pessoa aberta para discutir, orientar, mostrar um novo caminho para que ela pudesse trilhar.

Compreender o contexto no qual a professora Beatriz estava inserida, suas ideias e sentimentos em relação à interpretação de sua própria história exigiu da pesquisadora um trabalho intenso, ancorado nos indícios narrativos imponderáveis, ou seja, foi necessário colocar em prática a sensibilidade para buscar na fala da professora Beatriz as minúcias presentes em seus sentimentos, ideias e práticas. Além do golpe de vista que possibilitou construir uma ideia durante a entrevista e, depois, lançar um olhar para os dados a partir da transcrição, de modo que eles estivessem coerentes com o referencial teórico e objetivo do trabalho.

Diante das informações constantes na narrativa da professora Beatriz, vale ressaltar que a Educação Matemática esteve presente em boa parte da nossa conversa. Assim, no âmbito da formação docente, a Educação Matemática<sup>9</sup> tem direcionado um processo formativo com vasto conhecimento crítico, investigativo, inter, multi e transdisciplinar para se aprender matemática. É atuando nessa direção que o conhecimento matemático vai se desvinculando do ensino tecnicista e descontextualizado da matemática.

Após iniciar seu trabalho como docente e sua aproximação com a licenciatura, novas demandas iam surgindo, como o convite ou quase exigência para ocupar a coordenação do curso de Licenciatura em Matemática. Um novo desafio que levou a

---

<sup>9</sup> A atividade pedagógica em Educação Matemática há que ser direcionada pelas análises e reflexões sobre modos de conceber a Matemática e a Educação. Ela não se restringe à produção do conhecimento matemático. Por sua vez, não basta adentrar pelas questões da Educação, postas tanto em termos ontológicos, quanto epistemológicos, axiológicos e culturais para definir procedimentos de pesquisa. É preciso, sim, considerar esses aspectos, porém à luz de concepções da Matemática e sua realidade, modos de conhecer seus objetos e de trabalhar com eles.

professora Beatriz a assumir um lado – o da licenciatura –, como ela mesmo narra.

*Então, Nilvana! Como aconteceu desse meu desejo, de tomar partido mesmo! E eu escolhi um lado, eu escolhi o lado da licenciatura [...] A gente não sabe onde está se metendo e aí eu assumo e falo assim, está bom. Então vocês da Educação Matemática, acho que era a Meimei e a Sol na época, vocês falam tudo que o curso tem que ter que o curso vai ter. E assim a gente monta, a gente faz a primeira grande mudança no curso da licenciatura [...] E aí a pessoa da Educação Matemática defendendo, me ajudando a defender essa proposta e tinha coisa que naquela época era por confiar mesmo nas pessoas, nos profissionais que a gente tinha aqui. Eu confio, mas eu não tinha nem como defender. Hoje eu defendo a proposta com muito mais propriedade, porque estudo, discuto, falo. Mas naquela época eu não tinha essa formação, essa experiência.*

Embora a professora Beatriz defenda a sua escolha, de qual é o seu lugar no curso, de qual lado ela pretende estar, ela assume que não possuía um conhecimento suficiente sobre as questões relacionadas à Educação Matemática e à formação de professores. No entanto, seu posicionamento está voltado para demanda desta área. Suas convicções possibilitaram verificar algumas evidências em relação a sua segurança, ao confiar inteiramente em seus pares – os Educadores Matemáticos.

Esse processo mostra alguns indícios de sua transformação identitária, uma vez que ela se coloca à frente na disputa da nova proposta curricular para o curso de Licenciatura em Matemática. Assim, fica claro que ela abraça as ideias propostas pelos educadores matemáticos, mostrando que, apesar de ainda não se reconhecer pertencente a esse grupo, ela já se encontra em processo de transformação. Aqui observamos dois indícios do olhar adequado na pesquisa: o ponto de vista, que permite identificar que a professora Beatriz assume o lugar em que não se encontrava antes, e o da sensibilidade, que contribui para compreender que ela está prestes a assumir um novo lugar no curso de Licenciatura.

No excerto a seguir ela vai mostrando como esse processo vai se constituindo.

*Para atender a legislação das questões da Educação Matemática, das Práticas como Componente Curricular da DCN de 2002, para atender plenamente, tinha que ser daquele jeito, e a gente foi vendo o que que a legislação exigia, o que que era possível de ter e como a gente fazia para atender as exigências da legislação. Teve pessoas da Matemática que apoiaram, mas assim, quase como eu, a gente não sabe como é, mas a gente acredita que o pessoal da Educação Matemática sabe. Nesse momento eu não falava que era da Educação Matemática, eu estava num processo de me entender em algum lugar! Eu acho que só passo mesmo a falar sobre isso assim, me colocar nesse lugar a partir de 2014, final de 13, 14 por aí. Não! É aqui mesmo, com muito medo [risos] com muito medo de assumir esse lugar. Mas é esse meu lugar agora, Nilvana!*

Para a professora Beatriz, a experiência com a coordenação do curso e a tomada de decisão de qual lado ficar, de qual era o seu lugar naquele cenário, configuraram-se como uma travessia cheia de inconstâncias e desafios, mas que envolveu muito acolhimento dos educadores e até mesmo dos estudantes. Ela carregava uma certeza: a de que tinha que ser uma boa professora, e parece que o caminho que ela encontrou para concretizar esse desejo foi o da Educação Matemática. Isso porque sua narrativa vai mostrando suas escolhas, o papel que ela decidiu assumir diante do curso de Licenciatura de Matemática.

*Eu acho que gosto de estudar, eu gosto de aprender e é isso também que eu acho que a área de Educação Matemática, ela proporciona pra mim. As coisas são atuais, assim, eu preparo uma aula, mas a aula é viva! Eu acho que eu fui muito tempo professora de Cálculo, e a aula de Cálculo ela não é tão viva como é a aula de Educação Matemática, como é a aula de Currículo que, embora, eu vá falar de uma teoria lá de 1918, mas eu vou discutir à luz do que está acontecendo hoje. Então, é mais atual, é mais vivo, é mais dinâmico, é mais fácil de romper com essa, como a educação bancária.*

A transformação da professora Beatriz se dá em meio ao reconhecimento de seu desejo de estar em meio às pessoas, de abraçar a Educação Matemática, já que ela se entende como pertencente à essa área. É possível notar, em sua fala, que o processo formativo é sempre inacabado, pois, de acordo com Freire (1996), é um processo que acompanha a transformação da realidade. Assim, ela entende que é necessário muito estudo, compartilhamentos de ideias e um olhar crítico para a formação de professores.

### **Algumas considerações**

O uso de indícios narrativos oferece mais uma possibilidade de análise para quem está envolvido com as pesquisas (auto)biográficas. Ele valoriza a riqueza dos dados produzidos a partir de uma entrevista, seja entrevista narrativa, entrevista conversa, entrevista oral, entre outras. Assim, a análise pautada nos indícios narrativos tem a potencialidade de ampliar a lente analítica para o uso de elementos nem sempre considerados na análise de narrativas, como, por exemplo, os elementos imponderáveis, estruturais, visão não insular, entre outros.

A análise realizada neste texto contou com alguns destes elementos, o que possibilitou lançar um olhar mais aprofundado para questões implícitas na narrativa da professora Beatriz. A partir dos indícios apontados, como os elementos imponderáveis, por exemplo, foi possível extrair do seu relato a compreensão de que a transformação de sua identidade profissional não ocorreu de forma abrupta, mas através de um movimento gradativo, porém, precípuo em sua vida profissional.

A oportunidade de vivenciar uma nova trajetória influenciada pelo contexto de expansão das universidades federais no Brasil e as referências presentes no âmbito de sua nova profissão – a docência – foram fundamentais para esse processo de transformação. Tais condições materiais ajudaram a professora Beatriz a criar um novo entendimento sobre a Educação Matemática e reforçar sua decisão

de se dedicar à licenciatura, apesar das incertezas e dos desafios vivenciados em sua nova profissão.

Um dos elementos estruturais, potencializador e fundamental para essa compreensão, está relacionado ao tempo histórico, à cronologia dos acontecimentos percebidos nas narrativas da professora Beatriz. Eles permitiram olhar para o período em que ela se encontrava insatisfeita em sua profissão e para as mudanças políticas que estavam ocorrendo na Educação. Essa relação possibilitou entender na prática que as condições materiais são essenciais para que as mudanças aconteçam.

Outra ideia identificada por meio dos indícios presentes nos relatos de Beatriz foi sua compreensão a respeito da formação docente. Para ela, suas experiências e reflexões possibilitaram um maior conhecimento sobre o contexto da formação docente, evidenciando que se trata de um processo contínuo e dinâmico. Ela reconhece que seu aprendizado e adaptação à nova área de atuação são constantes e que a construção do conhecimento na Educação Matemática é mais intensa e relevante para sua prática docente. Essa perspectiva destaca a importância da formação permanente e da reflexão crítica para a prática educacional.

Dessa maneira, os indícios narrativos foram fundamentais para a condução desta investigação, uma vez que analisar as narrativas aliadas a eles possibilitou a análise mais plausível sobre a transformação da identidade docente da professora Beatriz. Temos, assim, mais uma metodologia de análise potente para o âmbito das pesquisas (auto)biográficas.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BICUDO, M. A. V. Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento. *Tendências contemporâneas nas pesquisas em Educação Matemática e Científica*:

sobre linguagens e práticas culturais. Campinas: Mercado de Letras, p. 17-40, 2013.

CESAR, C. M. Mythos e História em Paul Ricoeur. *Revista Estudos Filosóficos* – UFSJ, São João del Rei, MG. n. 13, 2017.

CRISTOVÃO, E. M. *et al.* *Ensaio sobre a formação matemática do futuro professor de Matemática pautada nos conhecimentos matemáticos próprios da docência*. UEOP, Campus de Marechal Cândido Rondon, PR. Espaço Plural, 2023, v. 19, n. 39.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, Bauru, SP. v. 34, p. 495-510, 2008.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LEANDRO, E. G. *Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência: indícios narrativos de professoras que ensinam matemática*. 2020. 262p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2020.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educar em Revista*, Curitiba, PR. v. 37, p. e 74611, 2021.

VALENTE, W. R. O GHEMAT Brasil e a pesquisa coletiva em história da educação matemática. *Historia y Memoria de la Educación*, Santos, SP. n. 11, p. 595-613, 2020.

# Análise compreensiva e interpretativa de entrevistas com professores que atuam em cursos técnicos

Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena<sup>1</sup>

*Precisamos registrar e organizar dados da nossa memória para compartilhar com os outros as histórias vividas, para que se possa ressignificá-las e recriá-las, atribuindo-lhes novos sentidos*  
(Hoffmann, 2009, p. 114).

## Introdução

Ingressei no doutorado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no ano de 2023. Imediatamente passei a fazer parte do grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). Nesse ano, elegemos como foco de estudo os modos de produzir e analisar dados provenientes de pesquisas com narrativas ou pesquisa narrativa; para isso, dedicamo-nos a ler e discutir textos com as múltiplas possibilidades metodológicas para esse tipo de dado.

Como vinha de um mestrado (Pena, 2018) no qual trabalhei com narrativas com professores na perspectiva da entrevista em história oral temática, ao me aproximar das entrevistas narrativas constatei que há aproximações entre elas. No caso da história oral temática,

por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. [...] o recorte

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco. E-mail: ednaseixas.sic@gmail.com.

do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste das perguntas a serem feitas ao colaborador (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 88).

A entrevista narrativa, segundo Flick (2009, p. 165), “é utilizada principalmente no contexto da pesquisa biográfica” e incentivada por perguntas gerativas para iniciar a entrevista; com ela busca-se traçar um panorama a partir das experiências narradas pelo entrevistado. Assim, ambas as modalidades de entrevista, a depender do objeto de investigação, podem traçar trajetórias pessoais e profissionais dos entrevistados, com destaque para as experiências vividas e os sentidos a elas atribuídos. A diferença pode estar no modo de condução da entrevista, porque, enquanto na primeira modalidade o pesquisador conta com um roteiro de perguntas, na segunda há apenas um roteiro de temas que o entrevistador utiliza como disparadores da narrativa do entrevistado. Ambas se apoiam no rigor ético e respeitoso para com os participantes da pesquisa.

Quando os integrantes do Hifopem decidiram pela publicação de um livro do grupo com a temática metodológica de pesquisas (com) narrativas, fiquei instigada a revisitar os dados da minha pesquisa de mestrado, com um olhar para as entrevistas, e realizar uma análise compreensiva-interpretativa nos moldes que sugere Souza (2014).

Assim, o presente texto visa apresentar o modo de análise pela perspectiva compreensiva e interpretativa que tem como foco a percepção dos professores sobre as reuniões de formação continuada que aconteciam na instituição pública de ensino da rede federal localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Foram realizadas entrevistas com quatro professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Com a revisitação a esse material, essas narrativas passam por uma outra perspectiva analítica.

O texto está organizado em três seções. Na primeira apresento o contexto em que a pesquisa de mestrado foi realizada; na sequência apresento a organização dos dados; e, na seção seguinte,

a análise compreensiva e interpretativa. Finalizo o texto com algumas reflexões.

## **O contexto da pesquisa**

Na pesquisa de mestrado, com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre as reuniões de formação continuada, optei por uma abordagem qualitativa, que, segundo Weller e Pfaff (2013, p. 30), “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. A justificativa da escolha por essa abordagem se deu pelo fato de ser uma pesquisa em educação que, por meio das narrativas dos professores sobre suas experiências, possibilitou considerar a produção dos significados por parte dos entrevistados.

O uso das narrativas também permite a valorização e os interesses do entrevistado. Nesse sentido, Brisola e Marcondes (2011, p. 126) apontam:

A pesquisa qualitativa privilegia a singularidade do sujeito, pois a atitude de escuta e o interesse por parte do pesquisador desperta [*sic*] no outro o impulso de revelar-se mediante a narrativa oral por exemplo. Com ela, é possível caminhar na direção do resgate da experiência de vida pessoal, familiar, profissional e social da pessoa humana, indo para além dos aspectos circunstanciais materiais e estruturais que a envolve.

O uso de entrevistas é coerente com a abordagem qualitativa de pesquisa, principalmente quando o foco está nas histórias de trajetórias pessoais e profissionais.

A escolha da entrevista como instrumento de produção de dados possibilitou fazer o registro, a organização e a sistematização das informações dos professores sobre as reuniões de formação que ocorrem na instituição. As entrevistas foram realizadas na própria instituição de ensino, por ser o lugar em que os entrevistados

desenvolvem suas atividades docentes, o que facilitou o entendimento sobre a temática estudada. Para a entrevista parti de uma pergunta disparadora – e, durante a produção de sua narrativa, o entrevistado não foi interrompido. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com uso de gravador; e em seguida transcritas para depois serem aprovadas pelos participantes e por mim analisadas.

Trabalhei as entrevistas obedecendo às seguintes etapas: realização e gravação das entrevistas; transcrição e conferência; e aprovação<sup>2</sup> pelos entrevistados.

Para a escolha dos professores participantes do estudo foi feito um convite aos participantes das reuniões de formação continuada utilizando apenas um critério de seleção: o participante precisaria ser professor que atuasse nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; não houve uma escolha de minha parte, fiz o convite aos professores e quatro deles aceitaram ser colaboradores da pesquisa.

Para a realização das entrevistas foi necessário seguir alguns passos: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista. Na pré-entrevista foram apresentados aos colaboradores: o projeto de pesquisa, os procedimentos de produção e de análise dos dados das narrativas e a necessidade de utilização de equipamentos eletrônicos para o registro das entrevistas; em seguida, agendamos as datas, os horários e os locais em que as entrevistas seriam realizadas. Também expliquei aos participantes que as entrevistas valorizam a integridade dos colaboradores e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de forma que lhes foi garantido o sigilo de sua identidade – bem como assegurada sua saída do estudo a qualquer momento, se assim desejassem.

---

<sup>2</sup> Como é uma pesquisa realizada com seres humanos para a produção de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-Unitau), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Depois, foi aprovada por meio do Parecer Consubstanciado do CEP, CAAE: 64557217.0.0000.5501.

Durante a realização das entrevistas – a fase seguinte –, deixei o colaborador à vontade, preparei o ambiente e acolhi os professores.

Na pós-entrevista, fiz a transcrição das narrativas dos entrevistados, ou seja, passei da parte oral para a escrita. Após a transcrição das narrativas, realizei o trabalho de textualização, a fim de tornar a leitura do texto mais agradável e fluida – para isso, reduzi o excesso de marcadores conversacionais e possíveis gírias. É um processo de tradução e reconstituição da informação original.

Após ter feito a transcrição das entrevistas e a textualização, chegou o momento em que apresentei aos colaboradores o texto editado, para sua validação – eles, em seguida, autorizaram seu uso. Trata-se de uma etapa em que os entrevistados podem sugerir ou excluir partes das narrativas, resultando na versão final do texto.

Meihy e Ribeiro (2011, p. 111) destacam que

validar uma narrativa é ato de respeito e atitude de maturidade de oralistas. O texto produzido pelos encontros entre os entrevistadores e os entrevistados, obrigatoriamente, tem valor interno. O cruzamento com outros textos – oriundos ou não de entrevistas – é parte de análise dos resultados, fato que deve ser prevenido desde o projeto.

Uma fase mais complexa da pesquisa pode ser a conferência das entrevistas, a qual foi realizada por meio de mensagens trocadas com os entrevistados via *e-mail*. Essa etapa é difícil porque os entrevistados podem demorar para responder o *e-mail* confirmando o aceite ou não do texto enviado a eles, ou seja, suas narrativas.

Apenas um dos entrevistados sugeriu alteração no texto para melhor compreensão do início da sua carreira como docente – essa alteração foi incluída no texto final, em respeito ao colaborador.

Todas essas etapas foram desenvolvidas na pesquisa de mestrado. Para o presente texto, revisei esse material e busquei

um processo analítico compreensivo e interpretativo. Para Souza (2014, p. 43),

a análise compreensiva-interpretativa [sic] das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

O autor propõe que a análise seja feita em três tempos: pré-análise e leitura cruzada; leitura temática, com identificação das unidades de análise; e, no tempo três, leitura e análise compreensiva e interpretativa do material produzido. O primeiro tempo centra-se na organização e leitura das narrativas,

tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. (Souza, 2014, p. 43).

Defendo que esse primeiro tempo foi desenvolvido quando realizei a transcrição das entrevistas e tracei o perfil dos quatro professores entrevistados. Nessa etapa é preciso ter uma escuta atenta aos eventos que foram narrados pelo entrevistado, sem tirar o olhar dos “percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida” (p. 44). No segundo tempo, a partir dessa leitura cruzada, já é possível identificar as unidades de análise temáticas. Para o autor, nessa etapa é preciso identificar

regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades

de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes (Souza, 2014, p. 44).

Esse tempo foi realizado para a produção deste texto. Na textualização das entrevistas, busquei separá-las em trechos de acordo com o tema abordado na resposta do entrevistado e organizá-las nos quadros aqui apresentados (Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5). Essa etapa possibilitou a identificação de três unidades de análise temáticas: inserção na docência; compreensão de formação continuada; e contribuições da formação continuada ofertada pelo Instituto Federal (IF).

Para finalizar, passei para o terceiro tempo, o da análise compreensiva e interpretativa – ela

vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. (Souza, 2014, p. 46).

Para esse tempo, busquei construir um texto narrativo a partir das unidades de análise temáticas.

Na sequência, apresento os dados da pesquisa com os quatro docentes entrevistados. Seus nomes são fictícios e foram atribuídos por mim.

### **Organização dos dados para a análise compreensiva e interpretativa**

A partir dos três momentos de organização e análise dos dados, propostos por Souza (2014), retirei das entrevistas os dados que me possibilitaram traçar o perfil dos entrevistados, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados

<b>Identificação</b>	<b>Profa. Aydie</b>	<b>Prof. Guilherme</b>	<b>Prof. Alfredo</b>	<b>Prof. Oliveira</b>
<b>Idade</b>	36 anos	36 anos	30 anos	42 anos
<b>Tempo de atuação como professor</b>	10 anos	10 anos	5 anos	17 anos
<b>Formação</b>	Graduação em Enfermagem, especialização em Licenciatura em Enfermagem, Mestrado em Enfermagem	Letras – Português, Mestrado em Letras	Engenharia de Controle e Automação	Processamento de Dados, especialização em Língua Inglesa
<b>Cursos em que atua na instituição</b>	Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio	Cursos técnicos profissionalizantes, Licenciatura em Química e Matemática, cursos de extensão	Cursos técnicos e cursos técnicos integrados ao Ensino Médio	Cursos técnicos
<b>Disciplina que leciona</b>	Organização e Segurança do Trabalho	Professor de línguas nessas áreas. Nos cursos de extensão, trabalha com literatura.	Projeto Integrador, Controle de Processos	Informática Básica e Programação

Fonte: arquivos da pesquisa (Pena, 2018)

Os dados dos professores entrevistados mostram que eles estão dentro de uma faixa etária entre 30 e 42 anos, e seu tempo de atuação como professor varia entre 5 e 17 anos. Por serem professores que atuam em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e técnico profissionalizante, a formação desses profissionais abrange as diferentes áreas do conhecimento: Humanas, Exatas e Biológicas. Os professores já atuaram e/ou atuam em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O Prof. Guilherme atua, também, nos cursos de Licenciatura em Matemática e Química. Quanto às disciplinas que leciona, há uma variação de curso para curso.

Apresento a seguir – no Quadro 2, no Quadro 3, no Quadro 4 e no Quadro 5 – as transcrições das narrativas e as respectivas textualizações, ambas separadas em trechos de acordo com as unidades temáticas.

Quadro 2 – Entrevista com a Professora Aydie

Professora Aydie		
Unidade temática	Transcrição da entrevista	Textualização da entrevista
Inserção na docência	<p><i>Então no início da minha vida profissional eu fui trabalhar em hospital, como enfermeira.</i></p> <p><i>Depois fui para um PSF, trabalhei numa maternidade.</i></p> <p><i>Aí mudei de cidade.</i></p> <p><i>Depois eu passei no concurso para ser professora substituta da universidade aí fiquei num certo período.</i></p> <p><i>Tive que abrir mão do concurso para me dedicar ao mestrado, que eu tinha acabado de conseguir a bolsa no mestrado.</i></p> <p><i>Em seguida, aí fiquei estudando para concurso e trabalhando no hospital, aí quando teve um momento da vida que eu tive que optar para ficar em um só emprego aí apareceu o concurso do Instituto Federal e aí estou até hoje, estou há nove anos.</i></p>	<p>No início da minha vida profissional trabalhei em hospital, como enfermeira assistencialista. Depois trabalhei na área de saúde pública no Programa de Saúde da Família (PSF) e como professora substituta em uma Universidade Federal. Nesta época, tive que pedir rescisão do contrato de professor substituto para me dedicar ao mestrado por ter conseguido a bolsa no mestrado. Ao mudar de cidade, tive a oportunidade de trabalhar em uma maternidade pública e de ministrar aulas em Escolas Particulares nos Curso Técnicos de Enfermagem por alguns meses, até ser aprovada no concurso, onde estou há nove anos atuando de forma exclusiva nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.</p>

<p><b>Compreensão de formação continuada</b></p>	<p><i>Formação continuada, assim, é um termo bem amplo né, que é um processo na realidade, é algo que inicia em um determinado período, ele é a longo prazo. É um processo que você deve estar continuamente como a palavra diz para até você se formar naquele específico assunto, então não é nada rápido.</i></p>	<p>Formação continuada é um termo bem amplo, na realidade é um processo que inicia em um determinado período e vai sendo construído no cotidiano escolar, em longo prazo. Esse processo não é rápido.</p>
<p><b>Contribuição da formação continuada ofertada pelo IF</b></p>	<p><i>Participei de todas as reuniões de formação continuada e foram bem importantes, assim, me surpreenderam né, e realmente a gente se sentiu parando um pouco para refletir determinada atitude nossa em sala de aula.</i></p>	<p>Participei de todas as reuniões de formação continuada e achei bem importantes, algumas reuniões me surpreenderam, pois é um momento em que temos a oportunidade de realmente parar outras atividades e refletir um pouco sobre a nossa atuação em sala de aula.</p>

Fonte: arquivos da pesquisa (Pena, 2018)

Quadro 3 – Entrevista com o Professor Guilherme

Professor Guilherme		
Unidade temática	Transcrição da entrevista	Textualização da entrevista
Inserção na docência	<p><i>Foi um processo que se deu ao longo do Ensino Médio e, é, ele foi disparado a partir do momento que eu comecei a ter um contato maior com a leitura de livros. Então foi um processo que passou pela escola, mas ao lado dela também, então o motivador principal não foi a escola, foi um processo fora dela em contato com livros fora dela e também o contato com música.</i></p>	<p>Foi um processo que se deu ao longo do Ensino Médio, foi disparado a partir do momento que eu comecei a ter um contato maior com a leitura de livros. Um processo que passou pela escola, mas ao lado dela também, o motivador principal não foi a escola, foi o processo fora dela em contato com livros, e também o contato com a música.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Compreensão de formação continuada</b></p>	<p><i>É formação continuada é um processo que ele é inevitável, mas que ele se torna mais eficiente se ele acontece no nível de consciência do professor, ou seja, se ele tem uma consciência clara de que a sua formação ela é um processo, ou seja, ela nunca é definitiva e nunca é finalizada e que este processo ele se dá de diferentes maneiras, em diferentes contextos, e em diferentes tempos também, podendo inclusive ser mais formalizada quando você ingressa de fato em um curso, você escolhe fazer um curso de aperfeiçoamento ou é possibilitado a fazer um curso de aperfeiçoamento mas primeiro que a formação continuada ela se dá também, é, no próprio exercício da prática, no momento em que para organizar sua forma de trabalho o professor necessariamente precisa fazer pesquisa, tem que buscar transformações, tem que desenvolver outras habilidades.</i></p>	<p>A formação continuada é um processo que é inevitável, mas que ele se torna mais eficiente se ele acontece no nível de consciência do professor, ou seja, se ele tem uma consciência clara de que a sua formação ela é um processo, ou seja, ela nunca é definitiva e nunca é finalizada e que este processo ele se dá de diferentes maneiras, em diferentes contextos, e em diferentes tempos também, podendo inclusive ser mais formalizada quando você ingressa de fato em um curso, você escolhe fazer um curso de aperfeiçoamento ou é possibilitado a fazer um curso de aperfeiçoamento. A formação continuada ela se dá também, no próprio exercício da prática, no momento em que para organizar sua forma de trabalho o professor necessariamente precisa fazer pesquisa, tem que buscar transformações, tem que desenvolver outras habilidades.</p>
--	---	---

**Contribuição da formação continuada ofertada pelo IF**

*Sim, elas têm contribuído, mas é obvio que é uma coisa que é processual, é importante que elas ocorram e que elas sejam planejadas também de maneira consciente para que resulte nisso. Eu acho que enquanto grupo a gente pode ir amadurecendo também esse processo enquanto professores que pensam seu próprio processo de formação e que a gente pode ir amadurecendo isso e se tornando os encontros de formação continuada mais significativos e mais abrangentes de maneira que possa atender as demandas dos diferentes profissionais que a gente tem aqui, tanto os profissionais de formação mais profissional, mais professores que são de conteúdos básicos do Ensino Médio por exemplo.*

*Acho que é importante entender essa diversidade que é o grupo e pensar as reuniões de formação continuada de modo que possa atender essas diferenças todas articulando e gerando possibilidades de articulação.*

*Eu sinto muita falta de é um embasamento maior no que diz respeito aos aspectos que são, é, emocionais, psicossociais que envolvem a prática docente, não do conhecimento técnico específico da matéria, mas das relações que são estabelecidas na sala de aula, é, dos sinais que o aluno dá por exemplo de que há algum*

As formações têm contribuído, mas é obvio que é uma coisa que é processual, é importante que elas ocorram e que elas sejam planejadas de maneira consciente para que resulte nisso. Eu acho que enquanto grupo a gente pode ir amadurecendo esse processo, enquanto professores que pensam seu próprio processo de formação, a gente pode ir amadurecendo isso e se tornando os encontros de formação continuada mais significativos e mais abrangentes de maneira que possa atender as demandas dos diferentes profissionais que a gente tem aqui, tanto os profissionais de formação mais profissional e os professores que são de conteúdos básicos do Ensino Médio por exemplo. Acho que é importante entender essa diversidade que é o grupo e pensar as reuniões de formação continuada de modo que possa atender todas essas diferenças articulando e gerando possibilidades de articulação.

Eu sinto muita falta de um embasamento maior no que diz respeito aos aspectos que são, emocionais, psicossociais que envolvem a prática docente, não do conhecimento técnico específico da matéria, mas das relações que são estabelecidas na sala de aula, dos sinais que o aluno dá por exemplo de que há algum

	<p><i>problema e que pode ter motivo fora do espaço da sala de aula e que implica em alguma postura dele dentro da sala de aula.</i></p> <p><i>Acho que esse tipo de formação é uma coisa que pode auxiliar muito o professor e eu sinto falta é no meu processo de ter um pouco mais, é só isso.</i></p>	<p>problema e que pode ter motivo fora do espaço da sala de aula e que implica em alguma postura dele dentro da sala de aula. Acho que esse tipo de formação é uma coisa que pode auxiliar muito o professor e eu sinto falta no meu processo de ter um pouco mais, é só isso.</p>
--	---	--

Fonte: arquivos da pesquisa (Pena, 2018)

Quadro 4 – Entrevista com o Professor Alfredo

Professor Alfredo		
Unidade temática	Transcrição da entrevista	Textualização da entrevista
Inserção na docência	<i>Eu estava procurando emprego, estava trabalhando na área industrial, né, e eu estava procurando um outro emprego e surgiu uma oportunidade de trabalhar como professor substituto no Cefet<sup>1</sup> – MG. Aí fiquei um tempo como professor substituto e aí depois eu vim via concurso, aqui, para o instituto.</i>	Estava procurando emprego, estava trabalhando na área industrial, e estava procurando um outro emprego e surgiu uma oportunidade de trabalhar como professor substituto no Cefet – MG. Fiquei um tempo como professor substituto e depois vim via concurso, aqui, para a instituição.
Compreensão de formação continuada	<i>Eu entendo como sendo um processo contínuo como o próprio nome diz, mas de oferecer atualização, ferramentas e coisas para o professor, mas é uma coisa que eu também entendo que não substitui a formação formal de licenciatura de um curso específico.</i>	A formação continuada é um processo contínuo, como o próprio nome diz, mas de oferecer atualização, ferramentas e coisas para o professor, mas é uma coisa que também entendo que não substitui a formação formal de uma licenciatura, de um curso específico.

---

<sup>1</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica

<p style="text-align: center;"><b>Contribuição da formação continuada ofertada pelo IF</b></p>	<p><i>É, eu vejo que isso acontece de uma forma esporádica o que acaba dificultando, porque é uma coisa muito esporádica para que você se lembre do que aconteceu no último encontro, enfim.</i></p> <p><i>É, e é um processo que eu vejo que tem muita resistência por parte dos professores, porque parte daquele pressuposto de que alguém que tem a mesma formação do que eu vai me ensinar a fazer o meu trabalho.</i></p>	<p>[...] vejo que isso acontece de uma forma esporádica o que acaba dificultando, porque é uma coisa muito esporádica para que você se lembre do que aconteceu no último encontro, enfim. [...] é um processo que vejo que tem muita resistência por parte dos professores, porque parte daquele pressuposto de que alguém que tem a mesma formação do que eu, vai me ensinar a fazer o meu trabalho.</p>
--	---	---

Fonte: arquivos da pesquisa (Pena, 2018)

Quadro 5 – Entrevista com o Professor Oliveira

Professor Oliveira		
Unidade temática	Transcrição da entrevista	Textualização da entrevista
Inserção na docência	<p><i>Bom, é, depois que eu acabei a faculdade eu fiz um intercâmbio, eu morei um ano e meio no exterior, na Inglaterra e eu fiquei por esse tempo todo estudando inglês.</i></p> <p><i>Quando eu voltei a área de computação estava muito complicada porque era uma, essa época, esse ano foi em 1998 final de 1998, época que tinha muita crise e em 1999 eu precisava arranjar um emprego, voltei para o Brasil e não arranja nenhum emprego na área de informática.</i></p> <p><i>Quando um amigo falou que eu podia dar aula de inglês, eu comecei a dar algumas aulas de inglês para alguns amigos, não cobrava nada, foi aí que eu me identifiquei com a área e desde então nunca mais parei de dar aula.</i></p> <p><i>Isso aconteceu em janeiro de 1999.</i></p>	<p>Depois que acabei a faculdade de processamento de dados fiz um intercâmbio, morei um ano e meio no exterior, na Inglaterra, e fiquei por esse tempo todo estudando inglês. Quando voltei a área de computação estava muito complicada porque era uma época, esse ano foi em 1998, final de 1998, época que tinha muita crise e em 1999 eu precisava arranjar um emprego. Voltei para o Brasil e não arranjei nenhum emprego na área de informática. Quando um amigo falou que eu podia dar aula de inglês, comecei a dar algumas aulas de inglês para alguns amigos, não cobrava nada, foi aí que me identifiquei com a área e desde então nunca mais parei de dar aula. Isso aconteceu em janeiro de 1999.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Compreensão de formação continuada</b></p>	<p><i>Formação continuada seria uma, um estudo é de forma contínua a fim de você estar sempre apto a, e, preparado para aquela sua função.</i></p> <p><i>Tá, aqui na nossa Instituição a gente tinha uma reunião mensal até o semestre passado, esse semestre não sei a gente não teve nenhuma ainda.</i></p> <p><i>É, eu acho importante, eu acho que sim, claro que se fosse uma vez por semana seria ainda melhor, mas acho que isso seria inviável pela disponibilidade dos professores e tudo mais.</i></p>	<p>A formação continuada é um estudo de forma contínua a fim de você estar sempre apto e preparado para aquela sua função. [...] aqui na nossa Instituição a gente tinha uma reunião mensal até o semestre passado, esse semestre não sei a gente não teve nenhuma ainda. Acho importante, acho que sim, claro que se fosse uma vez por semana seria ainda melhor, mas acho que isso seria inviável pela disponibilidade dos professores e tudo mais [...].</p>
--	--	---

<p style="text-align: center;"><b>Contribuição da formação continuada ofertada pelo IF</b></p>	<p><i>Muita coisa do que foi falado né nas reuniões, eu já tinha conhecimento né, é, graças a Deus já tive a oportunidade de participar de um curso de formação pedagógica, que eu não comento muito, eu estudei na Inglaterra, fiz um curso de pedagogia na Inglaterra por professores da Universidade de Cambridge. Esse curso me deu uma base muito grande, isso aí aconteceu no ano de 2001, logo que eu estava terminando a especialização na Unitaú, esse curso foi fantástico e eu não esqueço desse curso que eu aprendi técnicas, eu não aprendi a como usar as técnicas, eu aprendi técnicas.</i></p> <p><i>E uma vez que você aprende a técnica, você já sabe como aplicar no momento certo na hora certa para quais alunos, isso aí me deu uma base muito forte e eu sempre me preocupo com a minha formação.</i></p> <p><i>Então, independente da formação continuada aqui, eu faço cursos online, eu procuro cursos a distância, procuro informações pela internet e é uma forma de eu ter minha formação continuada pessoal.</i></p>	<p>Muita coisa do que foi falado nas reuniões, já tinha conhecimento e graças a Deus tive a oportunidade de participar de um curso de formação pedagógica, que não comento muito, estudei na Inglaterra, fiz um curso de pedagogia na Inglaterra por professores da Universidade de Cambridge. Esse curso me deu uma base muito grande, isso aconteceu no ano de 2001, logo que eu estava terminando a especialização na Unitaú, esse curso foi fantástico e não esqueço desse curso que eu aprendi técnicas, não aprendi a como usar as técnicas, aprendi técnicas. E uma vez que você aprende a técnica, você já sabe como aplicar no momento certo na hora certa para quais alunos, isso aí me deu uma base muito forte e sempre me preocupo com a minha formação. Independente da formação continuada aqui, eu faço cursos <i>online</i>, eu procuro cursos a distância, procuro informações pela internet é uma forma de ter minha formação continuada pessoal.</p>
--	---	--

Fonte: arquivos da pesquisa (Pena, 2018)

Após a apresentação dos dados da pesquisa e do modo como foram organizados, passo, a seguir, à análise compreensiva e interpretativa.

### **A análise compreensiva e interpretativa**

O último tempo proposto por Souza (2014) para a abordagem metodológica da análise compreensiva-interpretativa é a produção de um texto que integra as histórias narradas. Assim, elaborei um texto que incorpora as três unidades de análise temática, produzindo sínteses das narrativas dos professores. Para isso, apoio-me nas regularidades das histórias narradas, mas sem desconsiderar as singularidades de cada professor. Essa singularidade, segundo Souza (2014, p. 46), “vai se constituindo mediante ao sistema de referência de cada sujeito quando narra sua própria história”. As perguntas disparadoras aos professores foram as mesmas, mas os modos de respondê-las narrativamente seguem os sentidos que os narradores atribuem ao vivido e revelam suas singularidades.

A primeira unidade temática refere-se à inserção na docência. Como os professores ingressaram na docência? Foi uma opção construída na trajetória de formação ou se deu pelas contingências da vida? Dos quatro docentes, apenas o Professor Guilherme despertou para a docência desde o Ensino Médio, quando se apaixonou pela leitura. Fez a graduação e o mestrado em Letras, portanto, formações voltadas à docência; atua há 10 anos como professor; e, no IF, é professor de línguas em cursos técnicos profissionalizantes e em Licenciatura de Química e Matemática. A Professora Aydie teve sua formação na área da saúde, em enfermagem, e nela atuou até o momento em que precisou mudar de cidade e lhe apareceu a oportunidade de algumas aulas em cursos técnicos de enfermagem. Foi aí que encontrou o seu espaço e fez, então, o concurso do IF. Tem 10 anos como docente e, no IF, atua em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com a disciplina de Organização e Segurança do Trabalho. O Professor

Alfredo, o mais jovem entre eles, fez o curso de Engenharia de Controle e Automação e começou a atuar na área industrial, mas surgiu a oportunidade de atuar como professor substituto no Cefet-MG. Iniciou sua carreira e não deixou mais a docência – trabalha como professor há 5 anos –; efetivou-se por concurso no IF e atua nas disciplinas de Projeto Integrador e Controle de Processos. Oliveira, o mais velho deles e há 17 anos na docência, fez graduação em Processamento de Dados; foi para a Inglaterra e permaneceu lá por um ano e meio; ao regressar ao Brasil, diante da dificuldade de emprego, começou a ministrar aulas de inglês, a princípio gratuitamente para os amigos, mas foi se encontrando na profissão – no IF ministra a disciplina de Informática e Programação.

Nesse contexto, a experiência vivida pelos professores levou-os a construir seus caminhos na docência. Tardif (2012) destaca que a história de vida dos professores é essencial porque cada professor tem sua própria vivência, suas afetividades e seus valores, de modo que sua vida e seu trabalho se tornam lados de uma mesma moeda.

A esse respeito, Tardif (2012, p. 77) acrescenta que “[...] tais experiências são suficientemente importantes e gratificantes para ter determinado a escolha da carreira”. Essa experiência vivenciada no dia a dia vai transformando o professor, e com isso ele vai constituindo sua identidade e se desenvolvendo profissionalmente.

Os professores, por meio de suas experiências, foram se desenvolvendo porque, na maioria dos cursos técnicos no Brasil, os docentes que neles atuam nem sempre fizeram cursos de licenciatura; daí entra a necessidade da formação continuada, de modo a possibilitar que esses profissionais da área técnica tenham uma formação didático-pedagógica.

Nesse cenário, há na instituição de ensino a formação continuada que ocorre de duas maneiras: a primeira podem ser cursos, reuniões, encontros, participação em atividades externas e internas de congressos, jornadas, seminários, palestras e oficinas. A segunda é a formação continuada que acontece dentro da instituição de ensino, as reuniões de formação. Essas reuniões trabalham temas demandados pelos professores da instituição e

pela reitoria, ou seja, são temas sobre avaliação, processo de ensino e aprendizagem, necessidades educacionais específicas, plano de ensino individualizado, adaptações curriculares etc.

Assim, as reuniões de formação continuada visam contribuir para a prática do professor em sala de aula e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional.

Os quatro docentes entrevistados têm compreensão da formação continuada como um *continuum*, um processo construído ao longo da vida, que demanda tempo e ocorre de diferentes maneiras e em diferentes contextos e tempos. Ela não substitui a formação na graduação, mas as duas precisam se complementar. O professor precisa ter consciência dessa necessidade e de que a formação é um processo nunca finalizado.

Há, por parte dos entrevistados, a valorização da formação que ocorre no contexto da própria instituição. Há propostas de um trabalho coletivo que atenda às demandas dos próprios professores e do cotidiano da escola; a formação não pode ser algo esporádico, deve ser um processo contínuo proposto pela própria instituição. Essa formação pode, também, extrapolar os muros da instituição – há muitos espaços formativos dos quais os professores podem participar e em que podem buscar novos conhecimentos. Ademais, deve ser reconhecida a importância do outro para o processo formativo, daí a relevância do coletivo na escola. Essa formação não pode ser pautada apenas em técnicas, mas precisa articular com outros saberes necessários à prática docente. Em tempos de grandes mudanças de valores e perfis de estudantes, outros saberes têm sido exigidos para o exercício da docência.

### **Considerações finais**

Ao trabalhar com essa abordagem, pude fazer uma reflexão por meio das narrativas dos professores, as quais apresentaram evidências da percepção deles em relação às reuniões de formação continuada. As narrativas dos professores permitiram-me, também, refletir sobre minha prática profissional, considerando o

curso do mestrado como parte de minha formação continuada, fortalecendo meu compromisso com a instituição e ampliando meus conhecimentos.

Ao fazer o registro das narrativas dos professores, pude compreender, ainda, as ideias que eles tinham sobre as reuniões de formação continuada que aconteciam na instituição e a percepção deles sobre essas reuniões.

Neste texto tentei mostrar o modo como se deu o processo de produção dos dados que utilizou as narrativas dos professores e passou por algumas fases importantes na realização de entrevistas: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

Nesse sentido, posso dizer que em cada fase respeitei os colaboradores da pesquisa; e mostrei a eles as informações necessárias para o estudo, o modo como se daria cada passo e o processo das entrevistas para a produção dos dados. Nem todos os colaboradores na fase de validação alteraram o texto, mas em especial um colaborador alterou algumas passagens do texto, e foi respeitada sua decisão.

A produção de dados com uso de narrativas requer cuidado com as informações dos colaboradores e um cuidado maior ainda na hora de analisar os excertos das narrativas.

## **Referências**

BRISOLA, E. M. A.; MARCONDES, N. A. V. A história oral enquanto metodologia dentro do universo da pesquisa qualitativa: um foco a partir da análise por triangulação de métodos. *Revista Ciências Humanas*, Taubaté, n. 1, p. 124-136, jan./jul. 2011.

FLICK, W. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

- MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.
- PENA, E. A. S. C. *A percepção dos professores sobre a formação continuada: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio*. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.
- SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- WELLER, W; PFAFF, N. (org.) *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.



# As contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva para análise de narrativas de vida

Milena Moretto<sup>1</sup>

*O autor da biografia é o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com a maior boa vontade, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho, quando sonho com a glória, quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu eu-para-mim; é o outro instalado em minha consciência, com quem minha vida exterior pode conservar uma suficiente maleabilidade [...] é o outro que também poderia tornar-se meu duplo-usurpador se eu deixasse, se não o vencesse; é o outro com quem, não obstante, posso viver, com toda espontaneidade-ingenuidade, uma vida movimentada e feliz [...]*  
(Bakhtin, 2010a, p. 166).

## Uma história para começar...

O presente texto tem como propósito principal apresentar de que forma a perspectiva enunciativo-discursiva pode contribuir para análise de narrativas de vida. Para isso, toma como *corpus* as narrativas de estudantes da educação básica sobre o que esperam da escola. Antes, porém, de apresentar com maiores detalhes tais propósitos, apresento-me ao leitor, pois, como diz a epígrafe deste texto, são muitos outros que me levam a buscar desenvolver tais discussões que, diga-se de passagem, parecem-me bastante

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco. E-mail: milena.moretto@usf.edu.br

arriscadas, já que tais palavras só podem significar nas relações com o(s) outro(s).

Nasci em meio aos livros. Minha mãe, formada em Letras pela Universidade São Francisco, era professora de Língua Portuguesa. Via-a todos os dias preparando suas aulas e corrigindo as provas de seus alunos. E tudo isso me encantava, e me encantava de tal forma que passei a imitá-la. Ainda era bem menina. Tinha uns cinco anos e adorava brincar: o quartinho dos fundos de minha casa, então, por muitas vezes, se transformou em uma sala de aula; as bonecas, os meus alunos; a parede, a lousa onde eu escrevia e ensinava os mais diferentes conteúdos. Mas a aula predileta era a de Língua Portuguesa – contar histórias era a minha aula favorita.

Entreí para a escola quando tinha 4 anos de idade. Chorava muito porque não queria que minha mãe fosse embora. Mas o aprendizado não era problema. Aos 4 anos, já estava alfabetizada. Em casa, meus pais foram excelentes professores: além das letras, me ensinaram a ler o mundo.

Cada descoberta, cada passo, cada aprendizagem fizeram-me apaixonar ainda mais pelo estudo. O tempo passou e, aos 15 anos, me formei no Ensino Fundamental. Lembro que minha mãe teve uma participação muito especial nessa trajetória. Afinal, ela foi minha professora na escola também, do 6.º ao 9.º ano de Língua Portuguesa. Meu pai era um humilde operário, não teve formação universitária, mas com ele eu aprendi a ser humana, ética e a olhar ao outro com cuidado e amor.

Findado o Ensino Fundamental, era necessário escolher uma escola para cursar o Ensino Médio. Eu não tive dúvidas e optei pelo Magistério – o tradicional curso técnico da escola “E.E. Manuel Euclides de Brito”.

Ali, aprendi um pouco de tudo. Além das disciplinas comuns que todo Ensino Médio possui – a Biologia, a Matemática, a História, a Química etc., ensinaram-me disciplinas específicas para exercer o ofício de professor.

No meio desse curso, me inscrevi para um estágio remunerado que seria oferecido pela Prefeitura do Município nas

creches da cidade. Ali, minhas brincadeiras de criança se tornaram realidade. Minhas bonecas se tornaram bebês de verdade – de cinco meses, 1 ano, 2, 3, 4... Foi um tempo bastante agradável e significativo para mim. Realizava-se um sonho. Ali, aprendi que tínhamos uma função para além do cuidar.

Em razão dessa experiência e da minha paixão pela Língua Portuguesa, decidi prestar o vestibular para fazer o curso de Letras na Universidade São Francisco. Era 1999. O meu primeiro ano na instituição, aos 17 anos de idade, não foi fácil. Eu já tinha que conciliar o estudo e o trabalho. Cursava o quarto ano do Magistério de manhã, estagiava na creche à tarde e à noite ia para faculdade. Apesar de a rotina ser exaustiva, adorava ir para a faculdade e viajar nas aulas de literatura, aprender “as figuras de gramática, esquipáticas, que me aturdiavam”, como dizia Drummond (2017, p.129); as palavras desconhecidas da língua inglesa; enfim, a linguagem. Foi nesse curso que aprendi melhor a importância da linguagem na formação do ser humano, na construção das ideias, dos sonhos, da vida.

Em 2002, ao término do curso de Letras, consegui meu primeiro emprego registrado como professora no Centro Educacional SESI e passei em primeiro lugar. Assumi aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Ensino Fundamental de 6.º ao 9.º ano. Foi a partir de minhas vivências nessa instituição que busquei o Mestrado. Lembro-me do quanto em cada discussão de texto, em cada aula, em cada troca, em cada grupo, eu descobria um mundo que eu não enxergava. Esses e outros professores que encontrei me fizeram ver os detalhes daquilo que parecia desnecessário a princípio. Guiada pelas orientações da profa. Sheila Grillo no primeiro ano e pela profa. Elizabeth Braga no segundo ano, aprendi o ofício de pesquisador e, mais especificamente, a conscientização do quanto é necessário e preciso todo professor estar envolvido em pesquisa para ampliar seu olhar para a docência e para a construção do conhecimento.

Tendo finalizado o mestrado em 2005, um ano depois tive a oportunidade de iniciar minha trajetória como docente do Ensino

Superior na mesma universidade em que me formei. Não foram tempos fáceis. Afinal, eu nunca tinha, como já dizia o mestre Bakhtin (2010b) assumido esse lugar. Sinto que fui colocada à prova. Mas como não há, segundo ele, *álibi* para a existência, busquei viver responsabilmente cada segundo. Isso me fez buscar novamente na pesquisa outras respostas para minhas indagações, agora em nível de doutorado. Luzia Bueno, na época minha orientadora e hoje minha colega de grupo e pesquisa, abriu muitos outros olhares para o caminho investigativo. Com o título de doutora, no mesmo ano, ingressei como professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF. Um grande e novo desafio se apresentava a mim: assumir diversas funções para as quais eu ainda não me sentia letrada: projetos, orientações, pareceres, pesquisa, extensão, produções, entre outros desafios que o lugar de um professor de pós-graduação nos impõe. Aos poucos, na relação com os colegas do programa – meus antigos professores –, com outros colegas de outras universidades e com as reflexões no âmbito da teoria e prática fui me encontrando. E é claro que os temas de minhas pesquisas, orientações e projetos envolvem aquilo que há mais de 20 anos me move na educação: as questões relacionadas à linguagem.

A partir de minha inserção na pós-graduação, me perco na quantidade de atividades já desenvolvidas. Para além da formação inicial de professores, tenho realizado um trabalho com a formação continuada: organizo e participo de cursos de extensão que têm como foco a parceria universidade-escola; fui coordenadora do Programa de Formação Geral que tematizava as questões de leitura e escrita no Ensino Superior, já que muitos estudantes chegavam a essa esfera com dificuldades provindas da educação básica; trabalhei com assessoria na formação de professores de línguas de escolas públicas e privadas da cidade de Itatiba-SP e auxiliei diferentes instituições na construção de materiais didático-pedagógicos e produção de avaliações de larga escala; orientei e oriento futuros mestres e doutores; sou parecerista de diversas instituições e periódicos; participo de diversos grupos de pesquisa,

dentre eles, o Grupo Histórias de formação de professores que ensinam matemática (HIFOPEM), (dado meu interesse pelas narrativas a mim inicialmente apresentadas – desde que entrei como professora do Programa em Educação – pela querida professora e amiga Adair Mendes Nacarato. Mais recentemente, ao desenvolver projetos em parceria com a Universidade de Granada, em especial com o professor Jesús Domingo Segovia, que é participante do Projeto Universal (2021-2025) por mim coordenado e financiado pelo CNPQ, é que as motivações da escrita desse texto se fazem e que visio apresentá-las a seguir.

### **As aproximações teórico-metodológicas da perspectiva enunciativo-discursiva e as narrativas**

Desde meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação como pesquisadora, sempre assumi as considerações da teoria histórico-cultural, uma vez que tais proposições dão suporte para as minhas pesquisas no que diz respeito ao desenvolvimento humano que se dá via linguagem, isto é, por meio dos signos. Na interlocução com essa teoria, assumo desde o início do Mestrado a perspectiva enunciativo-discursiva – de Bakhtin e seu Círculo<sup>2</sup> –, que concebe a linguagem como interativa, dialógica e constitutiva do humano. Neste texto, em específico, buscarei trazer, como já anunciado desde o início, as contribuições desta perspectiva para a análise de narrativas de vida.

Antes dessa interlocução, procurarei resgatar alguns dos muitos conceitos da teoria bakhtiniana. O primeiro deles diz respeito ao signo. Tendo como base teórica o marxismo, os autores acreditam que o signo é uma produção humana que só é possível considerando duas ou mais consciências – ou seja, pela interação

---

<sup>2</sup> Grupo de intelectuais, de diferentes formações, que se reuniu regularmente de 1919 a 1929 para discutir sobre a linguagem, a arte e a vida. Dentre eles, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor de literatura Lev V. Pumpianski, Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev (Faraco, 2009).

verbal. Nesse sentido, para Volóchinov (2017, p. 91), qualquer produto ideológico não é parte de uma realidade natural e social; ao contrário, nas palavras do autor, “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites”. Por isso, “[...] tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia” (p. 91).

A exemplo dessa afirmação, Volóchinov (2017) nos apresenta o exemplo do pão e do vinho que, a princípio, são produtos de consumo, mas colocados em outro contexto como o da comunhão, tornam-se um signo ideológico. Todo signo, portanto, segundo o autor, ultrapassa os limites de sua existência particular, o que nos leva a compreender que

[...] o signo não é somente parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser iguados. Onde há signo há também ideologia. Tudo o que é ideológico possui significação sgnica (Volóchinov, 2017, p. 93).

Volóchinov (2017) nos apresenta ainda que o signo apenas surge no processo de interação entre consciências individuais e que cada consciência só passa a existir à medida que é preenchida de conteúdo ideológico e somente a partir do processo de interação social.

O conceito de interação social é, portanto, central na obra bakhtiniana para compreendermos o homem e sua consciência. E, se estamos falando de interação, de ideologia, da constituição humana a partir do social, é preciso considerar que, conforme aponta o autor, todas as formas de interação discursiva estão ligadas às condições de uma determinada situação concreta de produção. Isto é, “[...] as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto

pelas condições mais próximas de sua interação” (Volóchinov, 2017, p. 109), o que nos permite considerar que

as relações produtivas e o regime sociopolítico condicionado diretamente por elas determinam todos os possíveis contatos verbais entre as pessoas, todas as formas e os meios da comunicação verbal entre elas: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Já as condições, as formas e os tipos de comunicação discursiva, por sua vez, determinam tanto as formas quanto os temas dos discursos verbais (Volóchinov, 2017, p. 107).

Diante dessas palavras, entendemos que todo signo possui um conteúdo axiológico que o transforma no palco da luta de classes. Diz o autor que, muitas vezes, a classe dominante busca atribuir ao signo um caráter eterno e superior, apagar o embate das avaliações sociais; contudo, dada a sua natureza socioideológica isso não é possível: os signos revelam-se, desvelam-se, desnaturalizam aquilo que se pretende monologizar.

Um exemplo muito interessante, nesse sentido, são as reflexões de Bakhtin (2022), ao analisar a palavra do personagem e a palavra da narração nos romances de Dostoiévski. O autor explica que todo material semântico

[...] é sempre dado à consciência do personagem de uma só vez, por inteiro, não na forma de ideias ou teses isoladas, mas na forma de orientações semânticas humanas, isto é, de vozes, e trata-se apenas de escolher entre elas. A luta ideológica interior que o personagem conduz é uma luta pela escolha entre possibilidades semânticas já existentes (Bakhtin, 2022, p. 250).

Nota-se, então, que todo enunciado emitido pelo locutor, pelo narrador é, por si só, repleto de outras vozes sociais. Todo texto, toda narrativa é, portanto, polifônica por natureza. Assim complementa o autor:

[...] todas as pessoas entram no seu discurso interior não como caráter ou tipo, tampouco como uma personalidade fabulística do enredo da sua vida (irmã, noivo da irmã etc.), mas como símbolo de certa orientação de vida e de uma posição ideológica, como símbolos de determinada solução de vida às questões ideológicas que o atormentam (Bakhtin, 2022, p. 248).

Ora, se a consciência é formada por signos, se estes só ocorrem no processo de duas ou mais consciências, a compreensão sobre a constituição do humano só pode ser compreendida se levarmos em consideração o processo de interação verbal – o(s) outro(s) que reverberam na trama discursiva. Dessa forma, toda palavra é um ato bilateral, isto é,

[...] ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação “ao outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra do interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017, p. 205).

Todavia, é preciso explicitar o sentido que Bakhtin e o Círculo atribuem ao diálogo. Para eles, este conceito, em um sentido estrito, é somente uma das formas da interação discursiva, de modo que ele não se reduz à comunicação face a face. Barros (2007) esclarece esse princípio, ao separar as duas concepções de diálogo que permeiam os escritos bakhtinianos: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos.

Em relação ao primeiro, a autora enfatiza que a interação entre os sujeitos no processo de comunicação verbal é o princípio fundador da linguagem; que o sentido do texto e a sua significação dependem dessa interação; que a intersubjetividade é anterior à

subjetividade, uma vez que a relação entre os interlocutores não apenas produz significação mas constrói os próprios sujeitos produtores desses textos; e, por fim, que o dialogismo interacional concebe o sujeito como dotado de diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico.

Já em relação ao diálogo entre os discursos, Barros (2007) nos mostra que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico, com o(s) outro(s), evidenciam que todo texto é “um tecido de muitas vozes” que se entrecruzam, se completam, respondem uns aos outros. Assim, pode-se dizer que

[...] o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a forma de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos. Nos textos polifônicos escutam-se várias vozes, nos monofônicos uma apenas, pois as demais são abafadas (Barros, 2007, p. 33).

Os esclarecimentos de Barros (2007) tornam mais compreensíveis o conceito de enunciado de Bakhtin (2010a, p. 300), quando este afirma: “[...] todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quando de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Além de considerarmos o signo como social, dialógico e ideológico, os estudos de Bakhtin (2013) nos dão algumas outras pistas para compreender o potencial papel da narrativa e principalmente como analisá-la. Em seu texto *Questões de estilística no ensino da língua*, o autor escreve, enquanto professor da Escola Média da Rússia, sobre o trabalho realizado com as orações subordinadas e análise das orações. Menciona que, para além de

apenas decodificar, repetir e classificar, em primeiro lugar, devemos considerar que a língua

[...] tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca (Bakhtin, 2013, p. 42).

Ora, se a língua influencia o pensamento desse sujeito, o objeto de análise das ciências humanas e, por que não dizer, das narrativas de vida, só pode ser o ser expresso e falante, ou seja, “esse ser que nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2010a, p. 395). Compreender e analisar, portanto, a narrativa expressa pelos sujeitos somente é possível ao considerarmos a situação real e concreta que está relacionada a um processo único de compreensão, uma vez que, segundo o autor, todo texto é irrepetível. O sujeito não pode “ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (Bakhtin, 2010a, p. 400).

Daí a significação que Amorim (2004) atribui ao analista, ao tratar do pesquisador no país do outro. Produzir e analisar as narrativas só é possível em um ato dialógico e alteritário. Por mais que os pesquisadores tenham, de forma inconsciente ou não, suas intencionalidades voltadas para pesquisa, o outro, conforme a autora menciona, justamente por ser outro, também impõe um caráter imprevisível e desconhecido. Portanto, em quaisquer situações de comunicação, uma ou mais relações de alteridade estão em jogo. Assim, há também entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma alteridade fundamental que, conforme pondera a autora, emerge de uma diferença de construção do saber que só pode ocorrer, se considerarmos o lugar exotópico o qual

ocupamos em qualquer relação. Esse lugar é que permite o encontro com o desconhecido, com o imprevisível, isto é...

[...] como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso (Amorim, 2004, p. 31).

Os dizeres de Amorim (2004) nos levam a pensar como, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, podemos proceder com a análise das narrativas de vida produzidas por sujeitos únicos em um contexto específico de comunicação, considerando que, se há o desconhecido e o imprevisível, não se torna possível estabelecer categorias *a priori* de forma mecânica.

Realizar uma análise dialógica do discurso (ADD)<sup>3</sup>, a partir da perspectiva bakhtiniana, portanto, implica levar em consideração “[...] as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído” (Brait, 2014, p. 13). Para isso, é necessário:

[...] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso (s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa

---

<sup>3</sup> Entendemos o termo “perspectiva enunciativo-discursiva” como “a análise fundamentada nos desenvolvimentos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin que vem sendo praticada no Brasil desde a difusão da tradução de suas obras. O termo ‘análise dialógica do discurso’ (ADD), no entanto, só foi popularizado após a publicação de ‘Análise e teoria do discurso’ de Brait em 2006 e, como tal, solidificou-se o domínio de importante e distinta área de análise do discurso” (Destri; Marchesan, 2021, p. 1). Para melhor compreensão, consultar: Brait (2006, 2014); Destri e Marchesan (2021); Sobral e Giacomelli (2016, 2018).

“materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (Brait, 2014, p. 13).

Nesse sentido, a análise dialógica do discurso parte da materialidade linguística, do texto, do enunciado do falante. Porém, ela não se preocupa com a língua em si, mas com o discurso, que envolve todo seu contexto de produção, isto é, quem está falando, para quem se está falando, em que contexto, em qual momento, em que local, com que finalidade etc. Conforme descrevem Sobral e Giacomelli (2016, p. 1078), “para a ADD, a língua tem significação, que é o significado das palavras e expressões no sistema da língua, enquanto o discurso cria sentido, ou seja, faz as palavras e expressões da língua irem além dos significados registrados no dicionário”.

Assim, compreendo que, nessa perspectiva, não basta apenas reproduzir, repetir e/ou meramente descrever o que o sujeito narrou. É necessário olhar para a materialidade do objeto – o texto –, que compreende a relação língua e enunciação, as quais, por sua vez, são produzidas a partir de um determinado contexto social.

### **Narrando os passos para a construção dos dados**

Antes de proceder com a análise enunciativo-discursiva de um dado a título de exemplificação, relatarei como se deu o contexto da pesquisa. Conforme anunciei anteriormente, ela surge de um projeto, na condição de Projeto Universal (2021-2025)<sup>4</sup>, por mim

---

<sup>4</sup> O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa sob o número CAAE 61005622.6.0000.5514.

coordenado e financiado pelo CNPQ<sup>5</sup>, que tematiza as práticas de letramento escolar nos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um município do interior paulista, na perspectiva da parceria universidade-escola, e o objetivo da investigação consistia em investigar, a partir de um trabalho colaborativo com professores de 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental da rede pública de educação básica, as práticas de letramentos escolares, bem como as práticas de formação docente que ensinam a língua materna e matemática.

As reuniões com a escola aconteceram mensalmente nos horários de tempo pedagógico e coletivo (HTPC). O grupo contava com oito docentes que atuavam com componentes curriculares distintos, três gestoras e três pesquisadoras. O projeto teve início em 2022 e as reuniões do grupo eram realizadas de modo remoto, pelo *Google meet*. Todas foram videogravadas e transcritas. Os encontros tinham duração de uma hora e meia, tempo destinado ao HTPC dos professores. O movimento do grupo consistia em: compartilhamento de narrativas orais e escritas produzidas pelos professores acerca de suas práticas e algumas leituras e discussões de textos das temáticas que surgiam das narrativas. No início do trabalho, os professores narravam as dificuldades encontradas na volta das aulas presenciais, após o período pandêmico, e o quanto os alunos estavam desmotivados para as atividades da escola.

Por isso, em um dos encontros, coletivamente, o grupo concordou em solicitar aos estudantes que produzissem uma narrativa escrita que abordasse o que eles esperam da escola. A narrativa, aqui, além de instrumento de produção de dados, é considerada como instrumento técnico-semiótico, já que narrar é uma atividade tipicamente humana, isto é, não é dada *a priori*, mas constituída pelo sujeito ao longo de sua formação, nas interações

---

<sup>5</sup> A pesquisa conta com a participação do professor Jêsus Domingo Segóvia, da Universidade de Granada, e minhas colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Adair Mendes Nacarato e Ana Paula de Freitas.

que estabelece com os outros, em diferentes práticas sociais. Narrar é, portanto, uma atividade sógnica, que implica um interlocutor – narro para alguém com determinada intencionalidade e, logo, isso pode afetar e provocar transformações no outro.

As narrativas produzidas pelos alunos apresentaram pontos de convergência nas suas expectativas e foram tomadas como dados de análise. A seguir, apresento a narrativa de um dos estudantes e nela busco realizar, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, uma análise dialógica do discurso, a título de exemplificação, com o propósito de compreender os sentidos que ali emergem em relação à escola.

### **A narrativa de Pietro<sup>6</sup>**

Para iniciar, tomei como dado de análise a narrativa de Pietro, um garoto humilde e bastante estudioso, que vive em condições socioeconômicas bastante precárias. Em sua família, os pais não finalizaram o Ensino Fundamental. Ele, cursava, no momento da narrativa, o 7.<sup>o</sup> ano:

Para mim, a escola é um local de estudo, não de brincadeira, um local em que se aprende para o futuro. Temos que aprender hoje com as oportunidades que temos, porque depois quando ficarmos mais velhos vamos sofrer, pois não sabemos ler. Se você for trabalhar em uma empresa multinacional, precisa saber algumas coisas do inglês. Eu espero que a escola mude e ofereça um ensino alternativo como futebol, xadrez, vôlei, basquete, feira de livros ou até olimpíadas de cada matéria, porque as crianças terão mais oportunidade de um estudo contínuo e capacidade de estudar o que quer sem pagar.

Eu acho que a escola teria que melhorar a alimentação dos alunos, teria que ter menos preconceito, teria que melhorar as salas, pois tem carteiras e cadeiras sujas, ventiladores quebrados. Gostaria que tivéssemos mais passeios para parques e museus educativos e,

---

<sup>6</sup> Trata-se de um pseudônimo, para não identificar o sujeito, seguindo os parâmetros éticos da pesquisa.

também, mais tecnologias sustentáveis para ajudar nos estudos. A escola ideal para mim seria essa em que os alunos vão para aprender e ter melhores condições de futuro.

Para realizar uma análise dialógica do discurso, é necessário proceder à análise dos enunciados proferidos pelo sujeito. Por isso, tomo como ponto de partida o enunciado que está no início da narrativa de Pietro: “a escola é um local de estudo, não de brincadeiras, um local em que se aprende para o futuro”. A partir desse enunciado, procuro relacioná-lo ao contexto em que ele foi dito. Noto que, nele, o estudante deixa entrever as suas vivências no contexto escolar. Ao dizer que a escola é um espaço em que se deve estudar e não brincar, posiciona-se contra aqueles que não levam o estudo a sério e contra os episódios de indisciplina, tão comum nas nossas escolas. Observo que esse enunciado responde a outros, criando um embate ideológico entre dois grupos: os que estudam e os que não estudam. Também observo na materialidade linguística que, ao mencionar que a escola não é um lugar de brincadeira, mas um local em que se aprende para o futuro, Pietro busca trazer novos sentidos a esse espaço e produzir uma nova história, uma vez que “[...] a história é como o veículo de todo signo produzido, funcionando como a transportadora de signos ditos ao encontro de signos ainda não ditos. A cada novo acontecimento, a cada nova produção ideológica a história se recompõe, reescreve-se, atualiza-se” (GEGe, 2013, p. 56).

Na condição de sujeito inacabado e ativo, Pietro busca estudar para ser alguém no futuro, espera um devir, conquistar amanhã aquilo que hoje ainda não possui: alguns conhecimentos altamente exigidos pelo mercado de trabalho (a proficiência em inglês); o direito ao esporte (jogos de xadrez, vôlei, basquete); o direito à cultura gratuita (passeios a parques e museus); o acesso à tecnologia; o acesso a condições básicas (carteiras e cadeiras melhores, alimentação); enfim, o direito a uma escola (trans)formadora. Todas essas afirmativas encontram-se ancoradas nos diversos enunciados que compõem o texto de Pietro: “Eu

espero que a escola mude e ofereça um ensino alternativo”; “Eu acho que a escola teria que melhorar a alimentação dos alunos”, “Gostaria que tivéssemos mais passeios para parques e museus educativos e, também, mais tecnologias sustentáveis para ajudar nos estudos”, dentre outros.

Apesar de todas as lacunas impostas pela escola – a pública, em especial, materializada em “as crianças terão mais oportunidade de um estudo contínuo e capacidade de estudar o que quer sem pagar” –, Pietro acredita nessa escola e já enuncia desde o início de sua narrativa: “temos que aprender hoje com as oportunidades que temos, porque depois quando ficarmos mais velhos vamos sofrer, pois não saberemos ler”. Na voz de Pietro, é a escola que poderá proporcionar a ele condições melhores de sobrevivência e, ao empregar o verbo na primeira pessoa do plural, evidencia que não apenas a ele, mas a milhões de brasileiros que, assim como Pietro, vivem em situações de vulnerabilidade social. Como afirma Volóchinov (2017, p. 181),

[...] na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.

Considerando o que apresenta o autor, toda análise dialógica do discurso busca elucidar que o sentido da palavra só pode ser compreendido a partir do contexto. E, por essa razão, a análise dialógica do discurso precisa observar este movimento: qualquer enunciado concorda com algo e nega outro e, ao fazer isso, no curso das interações, há sempre um debate ininterrupto e tenso. Todo enunciado apresenta essa característica e, ao fazer uma análise dialógica do discurso, o pesquisador precisa estar atento a esse movimento dialógico, tenso e axiológico. Não é possível, nessas considerações, analisar o enunciado sem levar em conta o contexto

mais imediato e mais amplo, bem como as diversas vozes que se apresentam no enunciado do sujeito.

Na narrativa de Pietro, por exemplo, é possível observar essas tensões, o diálogo e as vozes advindas de várias instâncias sociais, inclusive daquelas que são referência em prol da redução das desigualdades e de um mundo mais próspero, como propõem os 17 objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU).

Figura 1: 17 objetivos da Organização das Nações Unidas



Fonte: (ONU, <https://brasil.un.org/pt-br>)

Vemos que os enunciados que compõem a narrativa de Pietro dialogam com os objetivos da ONU, por exemplo: afinal, ele também faz um apelo à erradicação da pobreza, à fome zero, à saúde e bem-estar, à educação de qualidade, a um trabalho decente, à redução das desigualdades. Dialogam não só com a ONU, mas com muitos outros, evidenciando o quanto o diálogo, através da narrativa, é potencializador, uma vez que essas vozes tensionam a voz da própria escola, das políticas públicas, dentre outras.

Diante desse quadro, tomo um outro enunciado na narrativa: o estudante associa a falta de leitura ao sofrimento. Ao mencionar que “temos que aprender hoje com as oportunidades que temos, porque depois quando ficarmos mais velhos vamos sofrer, pois não sabemos ler”, Pietro reconhece que se esses direitos, em especial,

de uma educação de qualidade não forem hoje oportunizados, futuramente, os estudantes não conseguirão lutar com equidade em um mundo repleto de desigualdade e exclusão social. É possível perceber que o enunciado de Pietro dialoga com diferentes discursos, dentre eles, inclusive, com as pesquisas que, porventura, discutem a importância da leitura na formação dos sujeitos. Seu enunciado deixa entrever o quanto a língua se torna um instrumento de inclusão social ou não, de poder, de dominação. É como se Pietro dissesse aquilo que Almeida (1984, p. 13) já pontuava nos idos dos anos 80. Isto é, em uma sociedade em que a dinâmica econômica e política individualiza e exclui os menos favorecidos como ele, concentrando os privilégios a poucos, a língua se torna reflexo dessa mesma situação. Afinal, “[...] miséria social e miséria da língua confundem-se e uma engendra a outra, formando o quadro triste da vida brasileira”.

Na materialidade linguística do texto de Pietro, observo a refração do signo ideológico, o cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade – a luta de classes. Na narrativa do menino simples, estudante de periferia, emergem os seus sonhos escondidos, as suas ideologias, as suas vivências – vivências estas que só podem ser expressas exteriormente para os outros por meio do signo, pois, de acordo com Volóchinov (2017, p. 120), “a vivência, até mesmo para a própria pessoa que a sente, só existe no material signico. Fora desse material não existe a vivência como tal”.

Em síntese, narra-se para o outro, com determinadas intencionalidades. Pietro traz suas *contrapalavras* ao que é vivido na escola, às palavras alheias a ele. Por isso, sua narrativa só pode ser compreendida se assumirmos uma compreensão responsiva ativa que, como diz Freitas (2013), torna-se, sobretudo, um exercício de reflexão que não nos fecha em nós mesmos, mas nos empurra para o outro, para o diálogo.

Sendo assim, se Bakhtin (2010b) já dizia que não há *álibi* para a existência, a narrativa de Pietro não permite ficarmos em silêncio, mas leva a emitirmos nossas contrapalavras em prol de uma

educação bakhtianamente inspirada, como menciona Geraldini (2013). Uma educação em que o conhecimento e a vida caminham juntos e não separados de forma mecânica, “[...] um conhecimento [...] que leve a busca de novas respostas, que ajude os alunos a compreender e se inserir responsabilmente no mundo em que vivem” (Freitas, 2013, p. 105).

Para fazer uma análise dialógica do discurso, portanto, é necessário partir dos enunciados, encontrar as relações que estes estabelecem com outros enunciados, considerando o contexto social, cultural, histórico e ideológico. Foi o que tentei, arriscadamente, mostrar com a narrativa de Pietro.

Afinal, colocar-se à escuta de Pietro e encontrar na materialidade linguística dos seus enunciados as relações dialógicas que se estabelecem a partir de um contexto social, cultural, histórico e ideológico de onde ele enuncia, mostra os não-ditos que se escondem por trás das palavras. Revela também as vozes sociais que constituem Pietro e, ao mesmo tempo, suas singularidades – a forma como Pietro se apropriou dessas vozes e passa a enxergar o mundo que o cerca. E se, como afirma Bakhtin (2010a), a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob a influência maior ou menor do interlocutor, em todo texto, em toda narrativa, há um subtexto que permite emitir nossas contrapalavras, abrir-nos para o diálogo, para a busca de respostas.

### **Algumas considerações... um retorno a minha história**

Iniciei este texto narrando a minha história que, de certa forma, se entrelaça à história de Pietro e de muitos outros. Mas minha intenção ao trazê-la foi mostrar como cheguei ao Hifopem e como meu interesse pela linguagem e pelas narrativas foram me levando a buscar algumas respostas para alguns questionamentos. Ao participar do grupo por alguns meses, fui convidada a tecer algumas considerações sobre a perspectiva enunciativo-discursiva e as narrativas – foco de estudo na época. Busquei, então, entrelaçar alguns conceitos de Bakhtin à análise dialógica do discurso,

trazendo um dado para exemplificar tais considerações. Um discurso um tanto arriscado, eu diria, mas que me obrigou a refletir diante de tantas relações dialógicas estabelecidas com textos outros e com a narrativa de Pietro. Na análise, fundamentada na análise dialógica do discurso, tive como objetivo compreender os sentidos que emergem da narrativa do estudante em relação à escola. Para isso, busquei explicar e interpretar os textos, partindo da materialidade linguística, do enunciado, tendo sempre em vista as condições concretas de sua produção – o contexto imediato e mais amplo. No texto que tomei como dado, identifiquei alguns sentidos que emergem sobre o contexto escolar: valorização do conhecimento escolar; reivindicação de condições básicas de vida (alimentação, higiene); importância do acesso aos bens culturais (materiais e imateriais), dentre outros.

Refletimos e nos colocamos em uma posição responsiva, ao nos colocar à escuta de Pietro. Aprendemos com ele. E o que fica do que sua enunciação nos provoca: o grande desafio, colocado à educação escolar, de considerar a história dos estudantes entretecida à história de seu meio social e buscar caminhos de (trans)formação.

Por fim, gostaria de destacar que cada vez mais que leio ou escrevo sobre Bakhtin e o Círculo, compreendo que são muitas as vivências, muitas as parcerias, muitos outros que nos constituem. E uma grande parte dessas interações, aprendizagem, conhecimento esteve nesse espaço de trocas e diálogos: com os parceiros do Hifopem, com Pietro, com os professores da escola, com os textos escritos pelos pares. Nunca foram tão significativas para mim as considerações de Paulo Freire, no livro *A educação na cidade*, em que ele diz (1991, p. 126): “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço dos nossos sonhos”.

## Referências

- ALMEIDA, M. J. de. Ensinar Português? In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 6. ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 9-15.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004, 303p.
- ANDRADE, C. D.A. *Aulas de português. Boitempo: esquecer para lembrar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a, 476p.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. 155p.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da obra de Dostoiévski*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2022. 384p.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013, 118p.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, Gilberto de. *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 21-38.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-31.
- BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, Niterói-RJ, n. 20, p. 47-62, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 10 set. 2024.
- DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. *Revista da ABRALIN*, Sergipe, v. 20, n. 2, 2021.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009. 168p.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, M. T. A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In: FREITAS, M. T. A. Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 95-106.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In: FREITAS, M. T. A. Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe) (org.). *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. v. IV.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma Análise Dialógica. *Linguagem e(m) Discurso*, Tubarão-SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180203-9317>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a Análise Dialógica do Discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia-MG, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/dl23-v10n3a2016-15>. Acesso em: 31 jul. 2024.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, 376p.

## Um olhar enunciativo-discursivo para as pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas

Fabiana Aparecida dos Reis<sup>1</sup>

*O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (Bakhtin, 2010, p. 169).*

Este capítulo emerge de reflexões ocorridas no grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem) sobre a importância de discutir e pensar a respeito de abordagens adequadas para produzir e analisar dados em pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas. Aqui, pretendo elucidar, na condição de professora-pesquisadora de nível doutorado, um dos possíveis movimentos analíticos que podem ocorrer quando trabalhamos com pesquisas (com) narrativas. Ao longo de minha trajetória acadêmica, tento desvendar esses movimentos para apropriar-me<sup>2</sup> de um deles. Por isso, explano a perspectiva enunciativo-discursiva, subsidiada por Bakhtin e pelo Círculo<sup>3</sup> para ser utilizada, especificamente, na análise de entrevistas dialógicas. No percurso de uma pesquisa, a escolha de

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco. E-mail: fabianareis77@gmail.com

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001. A pesquisa de doutorado *Narrativas de professoras que ensinam Língua Portuguesa*, foi defendida em fevereiro de 2025, com parecer favorável do Comitê de Ética (59811522.2.0000.5514). Ela foi a base para a escrita deste capítulo.

<sup>3</sup> Quando me refiro ao trabalho do grupo formado por Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev, utilizo, assim como Brait (2023), o termo “Bakhtin e o Círculo”.

uma perspectiva analítica se faz necessária, uma vez que o pesquisador precisa ter clareza quanto aos procedimentos que utilizará para olhar e analisar os dados produzidos. Assim, ao discorrer sobre o procedimento analítico que utilizo em minha pesquisa, retomo alguns conceitos importantes de Bakhtin e do Círculo que ajudam a olhar para as narrativas, geradas por meio das entrevistas dialógicas, e analisá-las como acontecimentos únicos da enunciação. E são esses enunciados únicos das participantes que, além de auxiliarem a compreender a constituição das professoras que ensinam língua portuguesa, mostram quem são as docentes entrevistadas que compartilham suas histórias de vida e de formação.

### **A perspectiva enunciativo-discursiva: um olhar teórico-metodológico**

Para entender a perspectiva de Bakhtin e do Círculo, parto do materialismo histórico-dialético, que vê o homem como um ser social inscrito na história. Assim, nos processos de comunicação, mais precisamente em uma entrevista, existe a díade entre entrevistado (pesquisador) e entrevistador (aquele que é pesquisado), que não participam de um processo construído mediante um jogo de perguntas e respostas, mas dialogam por meio de enunciados únicos, irrepetíveis e polifônicos. De acordo com Volóchinov<sup>4</sup> (2018, p. 115), o processo dialógico

[...] constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

---

<sup>4</sup> Valentin Volóchinov é autor da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Defendo a ideia de que ele e os autores Mikhail Bakhtin e Pavel Medvedev estudaram, juntos, as questões da linguagem, tão importantes para aquela época e atualmente. Por isso, não entrarei no mérito das discussões sobre a autoria de conceitos. Contudo, acredito e defendo, sim, a ideia de que os estudos dos três autores russos ajudam a entender a linguagem e sua função social na constituição e na vida dos indivíduos.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Em outras palavras, Bakhtin e o Círculo se propuseram a estudar uma filosofia de linguagem que estivesse de acordo com a nova sociedade que emergia no contexto pós-Revolução Russa. Assim, pensar em uma filosofia da linguagem significava pensar que o homem nasce com um organismo biológico, em um meio social, e que, pela interação discursiva entre os sujeitos, acontece a comunicação e a aprendizagem. Isso ocorre porque a comunicação é a realização concreta de uma interação verbal e porque toda palavra é expressão de um sujeito para outro.

Por isso, nessa perspectiva, os enunciados são a realidade da língua, materializada na interação verbal dialógica. Contudo, é preciso perceber as características da “dialogicidade”. O termo vem de diálogo e, pelo sentido estrito da palavra, pode ser visto como apenas uma forma de interação discursiva. Mas, para além de uma comunicação em voz alta entre pessoas face a face, a dialogicidade é algo vivo, orientada para uma percepção também viva e ativa e que não pode ser compreendida fora de uma situação concreta.

Nessa dialogicidade, existem, além da palavra, os gestos, os movimentos, a entonação, o tom de voz, ou seja, a narrativa produzida durante a entrevista é uma reconstrução social de uma realidade vivida que permite a (re)elaboração das vivências humanas, que são de importante valor para o pesquisador e para o entrevistado. Então, a palavra do outro, carregada de expressão e caráter valorativo, vai guiando o percurso do entrevistador e, ao mesmo tempo, do entrevistado, que, ao lembrar suas vivências, (re)significa-as.

Para Volóchinov (2018, p. 109), “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação”. Por isso, cada época e cada grupo social têm seus repertórios

discursivos que permitem a comunicação ideológica cotidiana. Esse aspecto é percebido na fala das entrevistadas durante as narrativas, uma vez que participam de diferentes épocas e momentos históricos – e, ao longo do desenvolvimento social, existem conjuntos específicos e limitados de objetos, que, ao se destacarem na sociedade, recebem ênfase valorativa.

Assim, o autor considera que em todo signo ideológico<sup>5</sup> se cruzam interesses sociais multidirecionados, o que faz com que o signo se transforme em um palco de tensões e de luta de classes. Dessa forma, a particularidade do signo ideológico refrata e reflete a realidade dentro dos limites da ideologia dominante (Volóchinov, 2018), ou seja, o signo é a realidade material da ideologia.

Posto isso, destaco o aspecto valorativo e a posição social que a língua confere (ou não) aos falantes durante a interação. Dessa forma, “há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (Volóchinov, 2018, p. 9). Há sempre o outro e a(s) voz(es) do(s) outro(s) que, estando ao nosso redor, nos constituem. Assim, a língua pode ser concebida por meio das interações sociais, considerando que sempre há um locutor e um interlocutor, em potencial, atuando sobre ela.

Nessa perspectiva, a língua considera os enunciados e estes apenas funcionam a partir das relações sociais, uma vez que, a todo momento, somos afetados pelos enunciados dos outros e afetamos esses enunciados. Então, o que seriam esses enunciados, dentro dessa perspectiva e, neste caso, produzidos em uma entrevista dialógica? Primeiramente, tendo como aporte Freitas (2002, p. 29), é necessário discorrer sobre o que seriam – da minha perspectiva, como professora-pesquisadora – as entrevistas dialógicas:

Ela [a entrevista] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de

---

<sup>5</sup> Considero, aqui, ideologia como um sistema de ideias que representam os grupos inseridos em uma sociedade em um dado momento histórico.

linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Em outras palavras, em dialogia com Bakhtin e o Círculo, a entrevista dialógica para Freitas (2002) trata-se de uma interação verbal entre pesquisador e entrevistado na busca mútua de compreensão – e por compreensão. Nessa compreensão, consideram-se os sujeitos envolvidos no processo de comunicação; o contexto social de fala, ou seja, de onde se fala e para quem se fala; e todos os outros elementos presentes na comunicação – gestos, entonações e hesitações.

Volto, agora, à questão do enunciado, que para Bakhtin e o Círculo está além daquilo que está posto linguisticamente. Brait (2020, p. 67) retoma esse conceito e comenta que, para os autores, ele implica a existência de três fatores: 1) o horizonte social e espacial comum dos interlocutores; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e 3) a avaliação comum dessa situação. Já a enunciação refere-se às questões da palavra e do signo. Assim, ela vai sempre sendo tecida por meio do enunciado, que é a dimensão discursiva, mas que supõe a interação, o social, o histórico e o cultural por parte de um enunciador.

Aqui, posso pensar sobre o espaço que ocupa a individualidade dos sujeitos no mundo social: um sujeito implica a ocorrência do outro. E, nas relações e interações sociais, a palavra ganha forma e significação, pois primeiro é a palavra para mim, depois é do outro para mim e, finalmente, é minha para o outro: “eu-para-mim, outro-para-mim e eu-para-o-outro” (Volóchinov, 2018, p. 114).

Ao dizer que os enunciados, apesar de dialogarem com outros, são únicos e irrepetíveis, pretendo argumentar que, por mais que

eles sejam os mesmos, mudam-se os interlocutores e o contexto de enunciação. Um exemplo concreto é o que acontece nas entrevistas dialógicas, que, quando feitas por entrevistadores diferentes, resultarão também – a cada entrevistador diferente – em enunciados diferentes produzidos pelos entrevistados. Assim, chego a outro conceito de Bakhtin e do Círculo: o tema, o sentido da totalidade do enunciado. Ele é definido pelos interlocutores, pelas formas linguísticas, morfológicas, sintáticas, como também por aspectos extraverbaís, uma vez que, sem esses elementos, o enunciado não tem sentido e, sem enunciado, não existe o tema (Volóchinov, 2018), pois ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado.

Dessa forma, ao organizar os eventos vividos, a narrativa dos entrevistados produz significação. E, nesses momentos do ato de narrar, eles se identificam consigo e com os outros, pois o ato de narrar é um processo sócio-histórico-pessoal, também entrelaçado em processos sócio-histórico-pessoais do(s) outro(s). Assim, a narrativa gera interpretações por meio de uma cadeia de enunciados sobre experiências vividas histórica, coletiva e individualmente, e o pesquisador busca a compreensão desse contexto dado e situado historicamente.

Nas palavras de Volóchinov (2018), a significação é um artefato técnico de realização do tema: não há tema sem significação e não há significação sem tema. Essa questão permite pensar que não há um limite rígido entre tema e significação. De acordo com Volóchinov (2018, p. 231, grifos meus),

o tema é o limite superior, real do significar linguístico; em essência, apenas o tema designa algo determinado. A significação é o tema inferior do significar linguístico. Na realidade, *a significação nada significa, mas possui apenas uma potência, uma possibilidade de significação dentro de um tema concreto.*

Por isso, a questão do dialogismo e da compreensão merece destaque ao falar de tema e significação na compreensão dos

enunciados alheios, como acontece na relação entre entrevistado e entrevistador. A compreensão, ao ser dialógica, permite a significação entre os interlocutores, pois a palavra é território dos interlocutores e damos forma ao que falamos do ponto de vista do outro, da perspectiva da coletividade.

Assim, analisar os enunciados à luz do que propõem Bakhtin e o Círculo significa considerá-los como geradores de temas que dizem respeito a diferentes aspectos da vida singular e coletiva dos indivíduos: infância, família, escolarização, profissão, entre outros que podem emergir na dialogicidade que as entrevistas dialógicas têm e fornecer material para unir e/ou separar esses temas em eixos de análise, elemento importante para o pesquisador. Por isso, a respeito do tema e da significação, Volóchinov (2018) defende que as palavras possuem uma certa estabilidade histórica de significação e ganham sentido dentro de um enunciado. Esse – o enunciado –, por sua vez, sempre diz respeito a um tema.

Ao apreender um tema, que emerge na narrativa e dela, são obedecidas algumas características do momento de interação discursiva, ou seja, há uma dada esfera de comunicação ou de uso da linguagem, o que Bakhtin (2016) chama de gêneros do discurso e define como enunciados “relativamente estáveis” de um determinado contexto social e histórico, já que nossa palavra tem um interlocutor, ou seja, nosso enunciado é endereçado a alguém e, dependendo de nossa intenção comunicativa, escolhemos uma forma de materializar o linguístico e de fazer uso de um gênero de texto.

Essa classificação – de gêneros do discurso – deve-se ao fato de que, para esse autor, ao nos comunicarmos, fazemos isso por meio de um conteúdo temático que se insere em uma estrutura (entrevista, resenha, artigo etc.) e tem um estilo próprio (vocabulário, sintaxe etc.). No entanto, eles são enunciados relativamente estáveis, pois sofrem algumas alterações de acordo com o contexto social e o momento histórico em que as pessoas que participam do processo de comunicação estão inseridas. No caso desta pesquisa, trabalho com o gênero entrevista, que adquire o

caráter dialógico, pois parte da premissa na qual acredito como professora e pesquisadora.

### **A análise das narrativas na perspectiva enunciativo-discursiva: uma possibilidade de “como fazê-la”**

A análise de narrativas na perspectiva enunciativo-discursiva parte da língua, do discurso, do enunciado e de uma relação de horizontalidade/verticalidade e verticalidade/horizontalidade entre entrevistador e entrevistado. Melhor dizendo, são a língua e o discurso que compõem o enunciado, por meio do qual locutor e interlocutor se comunicam e dão sentido ao que querem e escolhem contar. A perspectiva enunciativo-discursiva considera os enunciados produzidos na interação entre os sujeitos, que se valem de signos ideológicos e produzem significações dentro de um contexto específico, pois fazem uso de gêneros do discurso. Além disso, esse processo analítico considera a descrição, a análise e a interpretação dos dados produzidos. Assim, ao olhar para a situação comunicativa, é preciso observar: as expectativas que esse(s) interlocutor(es) tem(têm) com relação ao interlocutor, o que o interlocutor espera deles – ou acha que eles podem fazer sendo quem são e na posição que ocupam – e o que querem fazer o interlocutor entender ao dizer o que dizem (Sobral; Giacomelli, 2016). São muitos os conceitos que a perspectiva enunciativo-discursiva permite mobilizar no processo analítico de uma pesquisa, mas minha escolha foi olhar para os enunciados depreendendo deles os temas que se fizeram presentes no processo de comunicação e que, por sua vez, geraram eixos analíticos.

Por isso, para elucidar a análise pela perspectiva enunciativo-discursiva, tenho como ponto de partida duas entrevistas narrativas<sup>6</sup>, realizadas via Google Meet, com duas professoras de

---

<sup>6</sup> Na pesquisa de doutorado, foram realizadas entrevistas com oito professoras: quatro que atuam no 5.º ano e quatro que atuam no 6.º ano. De modo geral, cada entrevista teve a duração de aproximadamente uma hora.

língua portuguesa e que são sujeitos de pesquisa da minha tese de doutorado. Essas entrevistas, depois de textualizadas, deram origem a outro texto – o qual denomino narrativas – e foram, posteriormente, analisadas. Desse modo, nesta parte do capítulo, intenciono: 1) mostrar a maneira como os enunciados foram elaborados; e 2) evidenciar os temas, resultado deles, no processo dialógico no qual as docentes narraram episódios significativos de suas vidas e que puderam ser analisados pela vertente bakhtiniana. Assim, de posse dos dados analisados, pude confrontá-los com os pressupostos e objetivos que toda pesquisa tem.

Como professora e pesquisadora, pretendia, nessa pesquisa, observar o processo de constituição das professoras que ensinam língua portuguesa, e as professoras foram convidadas a responder a algumas questões. Neste trabalho, destaco, a seguir, uma dessas questões, que me ajudará a compartilhar e a demonstrar o processo analítico realizado.

1) Conte-me como foi sua trajetória escolar, suas memórias, o que a marcou nessa trajetória, como aprendeu a ler e a escrever etc. Conte-me um pouco de sua experiência como estudante até a graduação/pós-graduação, ou seja, sobre sua educação formal e não formal.

Como já disse, utilizarei os dados produzidos durante a entrevista realizada com duas professoras, porém não os trago na íntegra, mas apresento fragmentos deles que permitem observar a análise enunciativo-discursiva por meio dos temas gerados ou emergidos nos enunciados das docentes e provenientes desses enunciados. Em um primeiro momento, mostro excertos de Violeta, quando interrogada sobre sua trajetória escolar<sup>7</sup>.

*Eu tenho 62 anos e sou de 60, de Minas Gerais. Morei lá nos meus primeiros nove anos e eu tinha um tio que era vendedor de livros e ele já tinha vindo*

---

<sup>7</sup> Violeta é o pseudônimo de uma das professoras. O uso de pseudônimos é necessário para, por questões éticas, manter a privacidade e o anonimato dos sujeitos de uma pesquisa.

*para São Paulo e minha vó tinha uma porção de outros filhos. Então, assim que eu aprendi a ler, a minha vó me pôs como escriba para contar. Naquela época era carta, um jeito de falar com os outros tios... com os filhos dela... E meu pai foi o último que se casou e eu morei na casa da avó paterna toda a vida, até me mudar para cá, para São Paulo e meu pai vir trabalhar para cá. Mas, então eu era escriba da minha avó... assim que eu fui alfabetizada, tem isso também [expressão muda ao se lembrar de algo], a mais velha de cinco irmãos. Então, assim que eu fui alfabetizada, era aquela história de brincar de escolinha. Era a época da ditadura, mas brincar de escolinha e ter uma caixa de giz que ganhou de um tio era superlegal, para poder reproduzir o que a gente via na escola [...]* (Violeta).

Nesse excerto da narrativa de Violeta, ao falar sobre sua trajetória escolar, ela também rememora, por meio dos enunciados, a família e a infância. Por isso, o passo seguinte da análise foi perceber e organizar esses temas que emergiram na narrativa da professora. Dessa forma, para deixá-los mais perceptíveis durante o processo analítico, na tese, eles foram separados por cor, mas, neste capítulo, utilizo uma estratégia diferente: insiro os temas, entre colchetes, após os enunciados em que emergem do discurso da entrevistada, como mostro, a seguir, no mesmo excerto que apresentei anteriormente.

Eu tenho 62 anos e sou de 60, de Minas Gerais. *Morei lá nos meus primeiros nove anos e eu tinha um tio que era vendedor de livros... era o Google da época [risos] e ele já tinha vindo para São Paulo e minha vó tinha uma porção de outros filhos. [família e infância] Então, assim que eu aprendi a ler, a minha vó me pôs como escriba para contar. Naquela época era carta, um jeito de falar com os outros tios... com os filhos dela... E meu pai foi o último que se casou e eu morei na casa da avó paterna toda a vida, até me mudar para cá, para São Paulo e meu pai vir trabalhar para cá. Mas, então, eu era escriba da minha avó... assim que eu fui alfabetizada, tem isso também [expressão muda ao se lembrar de algo], a mais velha de cinco irmãos... [pausa] Então, assim que eu fui alfabetizada, era aquela história de brincar de escolinha. [lembrança e formação] Era a época da ditadura, mas brincar de escolinha e ter uma caixa de giz que ganhou de um tio era superlegal,*

para poder reproduzir o que a gente via na escola... Eu me formei em 1980, pensa bem... muita coisa já aconteceu de lá para cá. [escolarização] Sério, eu até vi o homem chegando na lua [voz de surpresa]! (Violeta).

Acredito que a separação temática e por cor, ou outra estratégia, como a que utilizei, por meio dos colchetes, ajuda a tornar visível e a reconstruir a trajetória da professora, para assim, examinar com mais propriedade os enunciados que contam sobre a constituição dela. Dessa forma, pude elaborar uma análise enunciativo-discursiva, como mostro a seguir, e perceber o quanto esses temas são importantes, pois levam a eixos de análise que, nesse caso, são a constituição das entrevistadas na condição de docentes.

Violeta nos diz sobre a *família* e a *infância*, pois cresceu na casa da avó paterna e foi escriba dela. A entrevistada rememora duas pessoas que parecem ter tido muita importância nesse processo de conhecimento da leitura e da escrita: o tio e a avó. A avó a incentivava a escrever e o tio dava-lhe como presente material escolar para brincar. De acordo com Bakhtin e o Círculo (2016), durante o processo dialógico, as vozes do outro nos constituem. Era exatamente o que ela fazia: (re)produzia em casa o que via a professora fazendo na escola, como ficou claro no enunciado. E, enquanto o homem descobria a Lua, ela descobria o mundo das palavras: “[...] *ver assim alguém abre as portas de venda e põe a televisão para todo mundo assistir. Todo mundo ali do vilarejo assistir à chegada do homem na lua. Então, as crianças sentavam na frente para a gente ver aquilo. E aquela coisa mágica... era um mundo sendo descoberto. E eu na posição de escriba da minha avó*”. Essa *lembrança* também revela o movimento de imitação que a docente entusiasmada nos conta, ao repetir, em casa, o que a professora fazia na escola.

Além disso, o tio (*família/lembrança*) também a incentivava de outro modo: levando livros para ela. Nesse enunciado, também se percebe que ela fala de um lugar que já não ocupa mais e como ela (re)significou os fatos por meio da linguagem: vir de uma família humilde, ter um tio vendedor de livros e que deixava algumas coleções na casa dela. Possivelmente, como era ainda pequena, ela

não via dessa forma, como algo positivo e do qual, hoje, fala com entusiasmo. Recorrendo a Bakhtin e ao Círculo podemos falar do horizonte de visão, que foi se (trans)formando ao longo do tempo. A professora também relaciona o fato com algo um pouco mais recente: a internet, mostrando a (re)significação que fez em relação aos livros e ao Google. Ou seja, ela sempre teve acesso aos instrumentos para que pudesse lidar com eles, se desenvolver e fazer escolhas no que refere à vida profissional, ao *trabalho* (Pesquisadora).

Outro ponto importante a destacar é que para chegar à análise dos enunciados, mediada e motivada pelos temas circunscritos em um eixo analítico, um instrumento importante foi o diário de campo, que permitiu fazer anotações precisas e pontuais sobre momentos significativos vividos entre mim e as docentes entrevistadas. O diário de campo possibilita reconstruir a história narrada pelas professoras de modo mais fidedigno e próximo do que foi narrado durante a entrevista, por meio de anotações de expressões ou gestos que a entrevista muitas vezes não permite captar.

Passo, agora, para um outro excerto, desta vez de uma professora que escolheu o pseudônimo de Rosa Vermelha e tem 44 anos. Em um primeiro momento, trago o trecho transcrito, ou seja, como narrado pela docente.

*[...] eu lembro muito da minha mãe lendo, lendo de tudo, lendo muito e a minha mãe não tem escolaridade. Ela é praticamente assim, semianalfabeta, só que ela gostava muito de ler e meu pai pegava para ela no... na empresa onde ele trabalhava, a Folha de São Paulo, a revista Época, revista Exame, todas essas de renome da época. E ela lia inteirinha e depois ela vinha comentar com a gente o que ela tinha lido. Isso eu nem tinha ingressado na escola e é uma lembrança forte que eu tenho, assim, da leitura mesmo e de quanto isso capacitava ela, porque intelectualmente, em uma escola formal, ela não tinha... Mas ela sabia conversar sobre qualquer assunto, porque ela lia da primeira à última página. Isso eu devia ter uns 4, 5 anos de idade... A experiência escolar para mim sempre foi muito gratificante, porque eu sempre me interessei por aprender, seja de qualquer forma. Então, nos anos iniciais foi supertranquilo. Eu gostava muito da parte artística, da Educação Infantil, da música, teatro e a experiência de*

*aprender a ler também foi muito importante para mim. Eu aprendi a ler com a Professora Líbia Varela. Até hoje me recordo. Foi um processo gradativo e o que mais me marcou foi o momento em que toda a turma estava alfabetizada, que ela fez questão de fazer uma festa no pátio e entregar um certificado para cada um. Eu me lembro até hoje que estava escrito “Agora eu já sei ler”. E aquilo ficou muito marcado, porque eu me senti empoderada mesmo naquele momento (Rosa Vermelha).*

Assim como fiz com os dados produzidos na entrevista de Violeta, na pesquisa também atribuí uma cor aos temas que apareceram na narrativa de Rosa Vermelha, evidenciados, neste trabalho, por sua inserção na própria narrativa, como mostro a seguir.

[...] eu lembro muito da minha mãe lendo, lendo de tudo, lendo muito e a minha mãe não tem escolaridade. *Ela é praticamente assim, semianalfabeta, só que ela gostava muito de ler e meu pai pegava para ela no... na empresa onde ele trabalhava, a Folha de São Paulo, a revista Época, revista Exame, todas essas de renome da época.* [lembranças] E ela lia inteirinha e depois ela vinha comentar com a gente o que ela tinha lido. Isso eu nem tinha ingressado na escola [família e infância] e é uma lembrança forte que eu tenho, assim, da leitura mesmo e de quanto isso capacitava ela, porque intelectualmente, em uma escola formal, ela não tinha... [lembranças] Mas ela sabia conversar sobre qualquer assunto, porque ela lia da primeira à última página. Isso eu devia ter uns 4, 5 anos de idade... A experiência escolar para mim sempre foi muito gratificante, *porque eu sempre me interessei por aprender, seja de qualquer forma. Então, nos anos iniciais foi supertranquilo.* [escolarização] Eu gostava muito da parte artística, da Educação Infantil, da música, teatro e a experiência de aprender a ler também foi muito importante para mim. *Eu aprendi a ler com a Professora Líbia Varela. Até hoje me recordo. Foi um processo gradativo e o que mais me marcou foi o momento em que toda a turma estava alfabetizada, que ela fez questão de fazer uma festa no pátio e entregar um certificado para cada um. Eu me lembro até hoje que estava escrito “Agora eu já sei ler”. E aquilo ficou muito marcado, porque eu me senti empoderada mesmo naquele momento [escolarização e formação] (Rosa Vermelha).*

Além da separação dos temas (apresentados nos colchetes), alguns trechos estão em *o itálico*, pois esse recurso, para mim, caracteriza as transcrições de fala oral. Esse é o modo que permite destacar – em um trecho originalmente apresentado em *o itálico* – para os leitores o que mais me chamou atenção nos enunciados produzidos pelas entrevistadas. Dessa forma, pude analisar os enunciados à luz da perspectiva que tenho como aporte, como segue e foi feito na pesquisa.

A docente nos narra que tem lembranças da *família* relacionadas à figura materna. Rosa Vermelha, ao pensar sobre como elaborar tal enunciado, *(re)pensa* a atitude da mãe e parece perceber que a leitura possibilitava ler o mundo. Assim, crescendo nesse meio, a docente foi observando os gestos da mãe. Naquele momento, ainda sem entender muito o que acontecia, mas agora, durante a entrevista, a docente *(re)elaborou* a vivência, ou seja, o pensamento se materializou em palavras e possibilitou a rememoração de uma parte significativa da vida dela e agora, com sentido. Aqui, retomo Volóchinov (2018) quando o autor argumenta sobre a palavra: “primeiro é a palavra para mim, depois é do outro para mim e, finalmente, é minha para o outro, ou seja, eu-para-mim, outro-para-mim e eu-para-o-outro”. Em um processo de observação da mãe, as palavras dela foram se tornando as de Rosa Vermelha. Melhor dizendo, a nossa constituição parte do social.

Então, após dizer que a primeira lembrança com o mundo da escrita e da leitura é a da mãe, a professora retoma o período de *escolarização*. Nesse enunciado, fica evidente o quanto o outro vai confirmando e nos mostrando nosso lugar, uma vez que a Professora Líbia, trazida por Rosa Vermelha, a fez se sentir “empoderada” ao promover uma festa e, mais do que isso, escrever em um certificado “Agora eu já sei ler”. Assim, a Professora Líbia foi um excedente de visão para Rosa Vermelha e, possivelmente, para outros estudantes (Pesquisadora).

Até aqui, o que pretendi mostrar foi um dos movimentos analíticos que a perspectiva enunciativo-discursiva permite fazer com os dados disponíveis em uma pesquisa (com) narrativa (auto)biográfica: a *entrevista dialógica* materializa-se por meio de

*enunciados* e neles são evidenciados *temas*, quase sempre não pensados pelo pesquisador, pois são vivências do entrevistado, por isso produzem *eixos de análise* para o pesquisador. Além disso, como procedimento comum em pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas, há também o movimento de entrecruzamento das histórias de vida, ou, nas palavras de Pineau (2004), ocorre a triangulação, que é o cruzamento de informações diversas, para a comparação dos dados, transformando, assim, o plural das histórias de vida, narradas por diversos ângulos, em algo singular. O autor ensina diferentes possibilidades de triangulação, mas a pragmática é a que parece dialogar com as ideias de Bakhtin e do Círculo, uma vez que ela considera o trabalho sobre o enunciado<sup>8</sup> por meio de: 1) sujeito como narrador; 2) interlocutores como ouvintes; e 3) enunciado como narrado. É na relação entre sujeito, interlocutores e enunciados que as histórias de vida vão sendo decifradas e compreendidas.

Dito isso, é hora de expandir o horizonte interpretativo em relação aos temas oriundos das entrevistas dialógicas para construir algumas operações hermenêuticas da consciência histórica desses sujeitos. Assim, os temas podem ser analisados amplamente, considerando, para além dos enunciados, o contexto social e histórico vivido pelas duas docentes – que, para Pineau (2004), estão em diferentes níveis de realidade; ou, para Bakhtin e o Círculo, ocupam diferentes contextos sociais, mas que se assemelham, convergindo em determinados pontos comuns. Isso aparece no aprofundamento da análise dos excertos trazidos anteriormente, que apresento a seguir.

Poderíamos pensar que, ao ser indagada para falar de sua trajetória escolar e de formação, Rosa Vermelha trouxesse momentos que

---

<sup>8</sup> Pineau (2004) não se debruça ao estudo do enunciado como fizeram Bakhtin e o Círculo, mas parece haver uma proximidade de ideias quando traz os movimentos de dobrar-se reflexivo e desdobrar-se narrativo, o que considero, aqui, próximo da ideia de Bakhtin e do Círculo sobre as relações dialógicas e a função do outro na constituição do sujeito.

evidenciaram a mãe com a imagem historicamente construída: cuidado, zelo, proteção. Mas, nessa situação específica e única de interação, Rosa Vermelha traz a mãe como aquela que, além de cuidar dos afazeres domésticos, também é aquela que quer saber e quer se informar. Para ela, durante a narrativa, isso causa surpresa e até uma contradição: a mãe semianalfabeta lê tudo, do começo ao fim e conversa sobre tudo. Assim como também fizera Violeta, ao contar que, mesmo sem saber ler e escrever, a avó a fazia ser escriba para enviar cartas aos tios que moravam longe. Assim, podemos dizer que as duas docentes tiveram figuras femininas como grandes incentivadoras no processo de formação delas. É interessante observar o papel da figura feminina na constituição das professoras, que está além do papel socialmente atribuído à mulher, uma vez que as duas professoras rememoram a mãe, uma professora e a avó como sujeitos que, de alguma forma, impactaram a infância, a escolarização e a formação delas.

Outro aspecto que pode ser observado nas entrevistas refere-se ao processo de escolarização das professoras, retomado por elas e tendo como marco o momento em que aprendem a ler e a escrever. Embora pertençam a contextos e épocas diferentes, as duas destacam o momento da alfabetização, uma etapa importante para todos, pois é um divisor de águas e confere poder aos indivíduos que passam a dominar o código linguístico, mas, infelizmente, ainda não se faz presente na vida de muitas pessoas (Pesquisadora).

Nesses dois excertos, foi possível observar que os temas foram explorados considerando o contexto das professoras entrevistadas. Mas, ampliado pelas minhas lentes analíticas de professora e pesquisadora, pude trazer para a análise um tom de criticidade em relação aos temas que emergiram nas narrativas e que, naquele momento, não precisavam ser olhados de modo aprofundado. Esta é uma tarefa posterior e da pesquisadora: elucidar na pesquisa o modo como as professoras foram se constituindo e conferir aos dados uma dimensão social e política, uma vez que o estudo está inserido em um determinado momento histórico e cultural.

## **Para (não) encerrar a discussão...**

A ideia deste capítulo foi apresentar, ainda que brevemente, a perspectiva enunciativo-discursiva como possibilidade de método e análise de pesquisa (com) narrativas (auto)biográficas. Há vários conceitos de Bakhtin e do Círculo que podem auxiliar no processo analítico. Aqui, busquei o trabalho com os enunciados elaborados durante entrevistas dialógicas e os temas produzidos neles que levaram a eixos temáticos de análise. De posse desse material, aqui trazido de modo resumido, apenas para exemplificar o processo analítico, pude (re)construir e atribuir significados ao que as docentes narraram, especificamente para entender como se deu o processo de constituição delas. Além disso, as ideias de Gaston Pineau permitem pensar e ampliar o escopo por meio de uma hermenêutica compreensivo-interpretativa, característica da pesquisa (auto)biográfica. Assim, muitos aspectos das falas das professoras convergem e chamam a atenção – um deles é o papel feminino da constituição delas, que ocupa lugar de afeto. Mas, para além disso, mostram que esse papel historicamente construído tem constituído e (trans)formado pessoas, como é o caso das docentes entrevistadas. Não tenho a pretensão de trazer uma unidade de análise fechada, visto que isso traria conflito com o aporte teórico assumido na pesquisa, mas tive a intenção de compartilhar com você, leitor, um pouco de como venho estudando e entendendo a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e pelo Círculo.

Que as ideias aqui trazidas nos inspirem para pensarmos e procurarmos possibilidades cada vez mais coerentes e assertivas para tratarmos as pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas, atividades mentais e reflexivas que tanto contam, inquietam, motivam e ensinam.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, Tradução, Posfácio e Notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- BRAIT, B. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2023.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. Rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>  
Acesso em: 24 jun. 2024.
- VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. Publicação original de 1929.

# Teoria Histórico-Cultural e a abordagem narrativa: um olhar para os processos formativos de discentes a partir da vivência<sup>1</sup>

Flávia Shirakashi Seimandi<sup>2</sup>

Fernanda de Jesus Santos Brito<sup>3</sup>

Renata Helena Pin Pucci<sup>4</sup>

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos*  
(Freire, 1993, p. 79).

## Introdução

No atual contexto, de reformas na última etapa da educação básica do nosso país, o desafio para o exercício da docência é constante. Nesse cenário, escolhemos olhar para os estudantes egressos e suas experiências singulares vividas no Ensino Médio público integral de uma escola do interior de São Paulo, como possibilidade de analisar os movimentos formativos, ancorados nas relações estabelecidas entre estes e a escola.

Compreendemos que o olhar para as experiências dos estudantes na relação com o contexto escolar pode ser um dos caminhos para compreender e enfrentar os desafios postos ao

---

<sup>1</sup> O presente texto foi escrito no intuito de apresentar uma possibilidade teórico-metodológica de análise de narrativas, tarefa concebida no âmbito do grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), do qual as autoras participam.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. *E-mail:* flashirakashi@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco. *E-mail:* fernanda.jesus.brito@mail.usf.edu.br

<sup>4</sup> Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. *E-mail:* renata.pucci@usf.edu.br

Ensino Médio brasileiro, uma vez que podemos nos atentar para o que historicamente tem sido vivenciado e ressignificado pelos discentes no cotidiano escolar. Desse modo, propomo-nos a ouvir os estudantes, a partir de sua condição social, e buscar compreender qual o lugar que a escola ocupa em suas vidas e formação, por meio das relações e interações, bem como das vivências sistematizadas por meio da escrita de si.

Partimos do pressuposto de que as condições materiais da existência do homem, sua relação com os outros seres humanos e com essa materialidade produzem a história e produzem a consciência do homem, como ensinou Marx (1978). Como também consideramos que “o homem é um ser social” e se desenvolve na relação com outros seres sociais, pois, “por meio dela se apropria das características que são resultados do desenvolvimento metódico da humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90).

Nessa perspectiva, a escola é um meio em que se dão as relações sociais que participam da formação dos estudantes e, para Vigotski (2018), o meio é a fonte de todo o desenvolvimento: ele não determina o sujeito e sua consciência, mas o influencia. Por isso, é preciso encontrar o prisma que refrata a influência do meio. Para compreender esse movimento, assumimos o conceito de vivência/*pereživanie*<sup>5</sup>, elaborado e apresentado por Vigotski (2018, p. 78) como “uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso”.

---

<sup>5</sup> O conceito de *pereživanie* será adensado no decorrer deste texto. Apontamos que alguns estudiosos da teoria vigotskiana optam por utilizar o termo em russo em seus trabalhos, pelas dificuldades encontradas em traduzi-lo adequadamente para diferentes idiomas; outros entendem que a tradução para o português: “vivência” é apropriada, como explicam Magiolino, Silva e Smolka (2023, p. 3): “alguns trabalhos científicos publicados em inglês têm optado por deixar o termo *pereživanie* (*perezhivanie*), sem tradução [...]. No Brasil, foi traduzido como vivência, conforme proposto por Toassa e Souza (2010) e reiterado por outros autores como Prestes e Tunes (2011)”. Neste texto, optamos por usar o termo vivência, enquanto conceito vinculado à Teoria Histórico-Cultural.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, por meio do conceito de vivência, constitui um caminho teórico-metodológico viável para o estudo e a busca da compreensão sobre como os indivíduos refratam o meio e o interpretam. Por essa razão, consideramos também ser ela importante para o trato com a abordagem e a interpretação de narrativas produzidas no âmbito escolar, por docentes, discentes e outros atores no palco da escola.

A narrativa aqui é entendida em sua multiplicidade de papéis e dimensões importantes, seja como fonte de pesquisa e produção de dados, seja como abordagem metodológica e estratégia de formação, para quem as produz e para quem as lê, uma vez que a pessoa, ao escrever de si, é conduzida a refletir sobre sua trajetória e vivência de formação e atuação e se torna sujeito e objeto de formação (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

Neste esteio, o presente artigo envolve as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os estudos com abordagem narrativa e tem como objetivo compreender os processos formativos de discentes do Ensino Médio Integral, por meio da narrativa de si, a partir do conceito de vivência em Vigotski. Para tanto, tomamos a narrativa como estratégia metodológica, como fonte de pesquisa e como estratégia de formação, tendo como amparo teórico-metodológico a Teoria Histórico-Cultural, considerando a vivência como conceito analítico.

O material empírico foram as narrativas de oito estudantes egressos do Ensino Médio Integral público do interior de São Paulo<sup>6</sup>, produzidas no ano de 2023, que emergiram de encontros entre uma das pesquisadoras deste texto e discentes egressos do Ensino Médio Integral. Na ocasião, os estudantes desenvolveram narrativas sobre suas experiências na época do Ensino Médio, sobre suas vivências na escola, com seus atores e com as relações e tensões que se estabeleceram ali, naquele meio.

---

<sup>6</sup> Narrativas produzidas em 2023, por ocasião dos estudos do mestrado de uma das autoras que assina este trabalho coletivo. O projeto passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer Consubstanciado n. 68994823.5.0000.5514).

O texto está organizado da seguinte maneira: primeiramente, dialogamos com a Teoria Histórico-Cultural e apresentamos o conceito de vivência em Vigotski; em seguida, discorremos sobre as narrativas; depois, contextualizamos o espaço e os sujeitos do estudo; e, finalmente, interpretamos as narrativas discentes à luz da vivência. Nessa interpretação, buscamos explicitar nosso caminho metodológico para a análise de narrativas a partir da Teoria Histórico-Cultural, com fundamento na vivência, ressaltando que se trata de uma construção teórico-metodológica, pois compreendemos que essa teoria carrega uma concepção epistemológica de pesquisa, pesquisador e relação sujeito-objeto, que orienta o olhar para as análises.

### **Teoria Histórico-Cultural e o conceito de vivência em Vigotski**

Lev Semionovitch Vigotski, pensador da Bielorrússia, que criou as bases do que conhecemos por Teoria Histórico-Cultural, teve seu pensamento e obra marcados por fortes traços do contexto social de sua época, particularmente, da Rússia pré-revolucionária e revolucionária. Há também a influência marxista, que, entre seus postulados, afirmava que as condições materiais de vida do ser humano modificam sua natureza, sua consciência e seu comportamento. Assim, por meio do materialismo histórico e dialético, Vigotski foi crítico e contrário à epistemologia mecanicista e dualista – intelecto/emoção; mente/corpo –, que predominava na Psicologia em sua época (Capucci, 2017; Prestes, 2010).

O conjunto de suas formulações que foi divulgado ficou mais conhecido no Ocidente e no Brasil como Teoria Histórico-Cultural, que tem como pressuposto e perspectiva, a compreensão de que o ser humano é histórico e constituído nas relações com os outros indivíduos, por meio da cultura, com a mediação da linguagem. Essa compreensão direcionou os trabalhos e toda investigação de Vigotski e chamou a atenção da comunidade científica.

A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski abarca uma série de constructos teóricos que vão desde a relação social, o signo e o

instrumento, a cultura, a história, as funções mentais superiores e a sociabilidade do homem, que compreendemos como as bases elementares de todo seu trabalho, além de conceitos como desenvolvimento humano, zona de desenvolvimento iminente (ou proximal), linguagem, imaginação, consciência, drama, situação social de desenvolvimento e o conceito de vivência.

Nessa abordagem, o ser humano se torna um ser social, na medida em que, progressivamente, participa do mundo humano, apropria-se dos signos e símbolos da cultura e torna-se um ser cultural. O ser humano nasce com uma carga hereditária, mas sofre transformações nas relações sociais, ao se apropriar da cultura. Não se trata de uma preocupação com a separação entre natureza e cultura, entre as funções elementares ou biológicas e as funções superiores ou culturais, mas do que ocorre e como ocorre nesse processo de evolução e passagem do natural para o cultural, pois “as funções biológicas não desaparecem” nesse momento de modificação, mas elas alteram seu papel e as relações entre as funções superiores que emergem no desenvolvimento e com elas (Pino, 2000, p. 51).

Tudo isso se expressa por meio de um processo histórico e sob a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” da pessoa, uma vez que, segundo Vigotski (2000, 2007), toda função entra em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano coletivo e depois no individual. Isto é, primeiro entre os indivíduos como categoria intersíquica e, logo depois, no campo individual da pessoa como categoria intrapsíquica (Vigotski, 2007). Assim, se na cultura estão os traços de cada sociedade e de humanidade nas relações sociais, no contato com a cultura, ao nos apropriarmos dela, apropriamos-nos da humanidade, extraímos dela os elementos que nos constituem e nos tornamos humanos.

Ao elaborar sua teoria e concepção Histórico-Cultural, Vigotski desvenda e defende a “natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas [...] todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio” (Prestes, 2010,

p. 36). Por isso, para o entendimento do processo de desenvolvimento, é imprescindível, ainda, compreender o papel do meio no desenvolvimento da pessoa. Para Vigotski (2018), o meio não pode ser considerado como uma coisa que se encerra em si, mas é fundamental abordá-lo, a partir da relação que a criança estabelece com ele e da forma como isso acontece com as diferentes faixas etárias em cada etapa do desenvolvimento.

Nesse sentido, o meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, uma vez que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem, por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica (Vigotski, 2018, p. 90).

Essa compreensão e esse conceito são a base para o autor entender a vivência, e nos ajudam a pensar sobre a importância que a vivência tem para determinar a relevância do meio no desenvolvimento da personalidade do sujeito, pois a vivência é a própria unidade meio, porque sintetiza a particularidade do meio e da pessoa. É o lugar onde residem as características, as qualidades e as peculiaridades humanas historicamente desenvolvidas e as hereditárias (Vigotski, 2018).

Assim, a vivência traduz como cada pessoa vivencia os acontecimentos, os fatos e os fenômenos: retira, sintetiza e articula aspectos que estão no meio e a ele pertencem e outros que já fazem parte de sua personalidade. Para Vigotski (2018, p. 78), quando tratamos de vivência, “sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência”. Ou seja, unidade e síntese em que se expressa, de forma inseparável, por um lado, parte do meio – portanto, o que se vive e está fora da pessoa –; e, por outro lado, ao mesmo tempo apresenta como isso é vivenciado pelo indivíduo. Ou seja, na vivência está o que foi selecionado do meio pela pessoa: os momentos que têm relação com determinado aspecto de sua personalidade e os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento (Vigotski, 2018, p. 78).

Estudando o conceito de vivência, Jerebtsov e Prestes (2019, p. 680) elucidam que esta sempre “transforma o que existe, ou gera um novo sentido”. Ela é responsável por gerar um sentimento de pertencimento, de consciência ou de concretude da parte da vida do sujeito. Esse sentimento refletido integra o sujeito como parte dele e, portanto, de sua personalidade, e promove sentimento de pertencimento a si mesmo, de liberdade e de autodeterminação.

Nesse entendimento, as narrativas tecidas como partes de acontecimentos de vivências do cotidiano da escola apontam para percepções, crenças e valores de particularidades do meio social e educacional e retratam eventos férteis em sentidos e em lições que permitem captar o próprio movimento de formação dos sujeitos neste espaço. Sobretudo porque, ao narrar, o sujeito manifesta o vivido, deixando transparecer parte dos conflitos, das emoções e das percepções, pois não se trata de algo individual nem neutro; o que é narrado pelo indivíduo é permeado pela coletividade e marcado por sua particularidade (Prezotto; Ferreira; Aragão, 2015).

Por isso, o olhar para as vivências dos estudantes do Ensino Médio de uma escola paulista pode ser caminho para compreender e mediar os desafios dessa etapa da educação, uma vez que nos voltamos para vivências historicamente situadas, significadas e ressignificadas pelos discentes no cotidiano escolar.

### **O estudo com narrativas: a escuta como geradora de conhecimento**

A narrativa, como dissemos, pode ser tomada como fonte de pesquisa e produção de dados, como abordagem metodológica e estratégia de formação (Clandinin; Connelly, 2000; Passeggi; Souza; Vicentini, 2011; Prado; Soligo, 2005; Soligo; Simas, 2014, dentre outros).

A pesquisa (com) narrativa, conforme Soligo e Simas (2014), situa-se dentro de uma mudança paradigmática, em que a noção de ciência positivista é contestada e os referenciais das ciências sociais passaram a ser considerados importantes para pensar suas

próprias questões. Fato que resultou em maior espaço e reconhecimento das memórias, narrativas, biografias e autobiografias como fontes de dados para pesquisas.

Souza (2008, p. 43) explica que as pesquisas com histórias de vida vêm se utilizando de várias fontes e procedimentos de construção de dados, como “os documentos pessoais (autobiografias, memoriais, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais), as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas, em que os memoriais acadêmicos e de formação assumem papel importante nos processos de aprendizagem e de formação”. O autor afirma que as biografias são cada vez mais utilizadas na área da Educação, em especial, como fontes históricas, e cada narrativa, ao ser tomada como objeto de análise, deve considerar o contexto de produção, a forma textual e o conteúdo na relação com o projeto de pesquisa que a investiga. Além disso, permite compreender as singularidades de cada sujeito.

Segundo Monteiro (2016), a opção metodológica de trabalhar com narrativas desafia nossas convicções, evidenciando que há, no processo de pesquisa, uma relação dialética que ultrapassa os acontecimentos individual e coletivo, pois se constitui a partir de características de um contexto mais amplo. Por isso, focar nos registros narrativos sobre vidas e marcas do cotidiano concreto dos indivíduos nos possibilita compreender e alcançar outras dimensões de pesquisa, como, por exemplo, a potência das interações e da partilha de saberes, bem como a produção de significados sobre os contextos dos acontecimentos experienciados na escola. Nesse sentido, as narrativas podem se constituir tanto como abordagem metodológica quanto como objeto de pesquisa.

Conforme nossa opção teórica, com o interesse nas relações sociais e históricas que vão constituindo nossos sujeitos, entendemos que devemos nos colocar em posição de escuta de suas narrativas, compreendendo-as em movimento, em um emaranhado histórico, político e social, que se dá à compreensão no âmbito do discurso. Essa postura, cremos, gera aprendizado, em uma relação de dialogia: quem fala aprende sobre si, reelabora suas

experiências na relação com quem escuta, que aprende sobre o outro, e seu contexto e também se reelabora nessa dinâmica. Ninguém sai de um processo de pesquisa como entrou, e novos conhecimentos são construídos.

Ainda, justificamos nossas escolhas para esta pesquisa, a partir do que nos diz Seimandi (2024, p. 42):

Há pouco espaço de escuta para a juventude, deste modo devemos exercitar, trazer a voz destes estudantes egressos para o campo acadêmico, não só para criar conexões entre ensino e pesquisa, mas a fim de refletirmos e aprendermos, a partir das contribuições que estes jovens possam ter sobre o Ensino Médio público integral.

Desse modo, compreendemos que experiências singulares vividas por estudantes egressos do Ensino Médio público nos permitem refletir e aprender sobre a forma como os jovens elaboram essa etapa da educação, bem como sobre os movimentos formativos que acontecem nesse processo.

### **Contextualizando o cenário e os atores**

De maneira bem sumarizada, o Programa de Ensino Integral (PEI), de acordo com as diretrizes estaduais paulistas, tem como missão, para as escolas participantes, ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento do aluno como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (São Paulo, 2014). Dentre os princípios do Programa Ensino Integral estão: a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional, o Protagonismo Juvenil, e os Quatro Pilares da Educação (aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver). Elaborados por Jacques Delors em 1998 e publicados no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998), eles norteiam os aprendizados da escola.

Na implantação desse modelo, também são adotadas as seguintes premissas: protagonismo; formação continuada; corresponsabilidade; excelência em gestão; replicabilidade (São Paulo, 2014). Até 2023<sup>7</sup>, a Matriz Curricular de ensino contemplava: a formação geral básica, composta por: Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física, Geografia, História, Sociologia, Biologia, Física, Matemática, Arte, Química e Filosofia; e a parte diversificada, nomeada de itinerários formativos, composta com disciplinas como Orientação de Estudos, Projeto de Vida, eletivas etc.

Compreendemos a forma de organização e oferta do ensino integral no estado de São Paulo como problemática e seletiva. Em um primeiro apontamento, entendemos que a implementação de currículos que propõem desenvolver habilidades e competências para exercer funções no mercado de trabalho reforça a fragmentação do ensino e o fortalecimento do que chamamos de educação repressiva, o contrário de uma educação emancipadora. Ainda, importa destacar que as escolas que aderem ao PEI ampliam o período de permanência do estudante na escola, e muitas iniciativas que visam ao desenvolvimento do estudante para além do aspecto cognitivo são favorecidas. No entanto, nessas ações apenas um percentual de alunos é atendido de forma mais efetiva.

Na escola em questão, a implementação do PEI trouxe muitas mudanças, dentre elas, uma equipe completa e coesa trabalhando em horário integral. Era, na época, a única escola de Ensino Médio na cidade em turno integral – com grande procura de novas matrículas, inclusive de alunos da rede privada –, algumas reformas foram realizadas no prédio e houve o recebimento de materiais de laboratório e tecnologia, como lousas digitais para todas as salas e *kits* de robótica. Nesse cenário, os desafios na busca de resultados significativos de aprendizagem foram minimizados, e a equipe conseguiu, usufruindo desse modelo de escola,

---

<sup>7</sup> No ano de 2024, mais uma reforma do Ensino Médio entra em tramitação, que inclui aumento da carga horária, mudança na grade curricular e enfoque na formação profissional.

convergir para uma mudança gradativa, alcançando melhor desempenho dos alunos e também despertando um grande reconhecimento da comunidade em que estava inserida.

As relações humanas dentro desta escola eram muito intensas, uma vez que todos os profissionais da escola chegavam juntos às 7h30 e saíam juntos às 16h30. A escola implementou um projeto piloto da Diretoria de Ensino e, com isso, pôde receber professores realmente interessados em mudanças, o que contribuiu muito para a formação de uma equipe disposta a trabalhar, visando à educação integral dos estudantes. Havia vários momentos de formação, dos mais variados temas, desde como tornar a escola mais democrática, até como aprender a lidar com os novos recursos tecnológicos. Cada um contribuía nesta grande formação da equipe com o que tinha de melhor, fosse para ensinar ou para aprender o que não sabia.

Falemos um pouco sobre os estudantes: dos oito participantes da pesquisa, sete mencionam estar, presentemente, cursando o Ensino Superior, em cursos como: Pedagogia, Enfermagem, Biomedicina, Engenharia de Alimentos, Administração e Direito. No percurso desses alunos durante o Ensino Médio, há relatos difíceis:

*[...] esse foi um período complicado, faltava bastante às aulas e sempre chegava atrasada, por conta dos meus problemas familiares e emocionais[...]. Nessa fase, cheguei a pensar que não iria aguentar terminar o Ensino Médio, e sinceramente, acredito que se não fosse pela escola eu não estaria aqui hoje contando um pouquinho da minha história (Maria<sup>8</sup>, 21 anos, cursando Pedagogia).*

E outros de esperança:

*Eu vim de uma família que é uma família humilde, então nem minha mãe, nem meu pai, nem ninguém da minha família tinha feito o ensino superior, nem público nem privado, então eu botei na minha cabeça que se eu estudasse... na verdade, os professores botaram na minha cabeça, né? (Raquel, 22 anos, cursando Engenharia de Alimentos).*

---

<sup>8</sup> Os nomes dos discentes foram alterados para preservarmos suas identidades.

Compreendemos, com Nacarato (2015, p. 452), que, ao narrar, “o passado é visto, pois, como inacabado, aberto a novas interpretações. O presente, como momento da reflexão, e o futuro, como horizonte de expectativas”. Essa é a potência da narrativa que enxergamos no presente estudo. Neste sentido, o que é narrado é atualizado e contextualizado com os saberes construídos historicamente, todavia, com um certo frescor de algo novo: romper com as formas tão carrancudas instauradas de quem é detentor do saber, produzindo conhecimento, minimizando os conflitos do que é historicamente transmitido entre as gerações e o que é complementado na atualidade, ou seja, um eterno processo de aprender uns com os outros.

### **Teoria Histórico-Cultural e a abordagem narrativa: compreender e interpretar narrativas a partir da vivência em Vigotski**

Propusemo-nos a olhar para as narrativas produzidas pelos discentes egressos do Ensino Médio de uma mesma escola pública do estado de São Paulo, fazendo uma imersão em suas falas por meio das lentes da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, é preciso dizer que, nessa abordagem, o pesquisador se volta ao estudo dos fenômenos como processos em movimento e em mudança, com um olhar histórico intrínseco. Para Antunes-Souza e Pucci (2022, p. 9), pelo viés da Teoria Histórico-Cultural, “a tarefa do pesquisador estaria em construir uma compreensão histórica dos fenômenos em sua formação, não focalizando estritamente o produto do desenvolvimento, mas o processo de estabelecimento das relações que o constitui”.

Os estudantes egressos participantes da pesquisa são seis mulheres e dois homens, que hoje têm entre 21 e 26 anos de idade e concluíram o Ensino Médio entre os anos de 2015 e 2021, em uma escola pública estadual, no interior de São Paulo, que aderira ao Programa Ensino Integral em 2014. Foram realizados um encontro coletivo e encontros individuais com esses discentes, no ano de 2023, que aconteceram de forma presencial e de forma remota e

síncrona, com duração, em média, de uma hora por encontro, em que foram solicitadas narrativas para os alunos a respeito de suas vivências no Ensino Médio. Os encontros foram mediados por uma das autoras deste capítulo, que também atuou junto a esses estudantes quando faziam o Ensino Médio na escola em questão, na qual ela era a diretora. Os estudantes que aceitaram fazer parte da pesquisa foram convidados pela pesquisadora e escolhidos em função de como suas passagens pelo Ensino Médio a marcaram.

Para impulsionar a narrativa, foram apresentadas algumas questões gerativas, estimulando os estudantes a contarem sua relação com o ensino, bem como suas impressões, dificuldades, descobertas e sentimentos despertados ao longo da trajetória escolar no Ensino Médio. Essas questões apoiaram a condução da pesquisa, como pequenos roteiros para os relatos, e contribuíram para minimizar a dificuldade de alguns egressos em contar de si. Além disso, elas também tiveram o intuito de fazer com que eles tomassem consciência de seus processos formativos. Dentre elas, destacamos: “Narre suas lembranças de escola – coisas boas ou não que aconteceram com você; fale um pouco sobre o estudo nesta escola; fale sobre seus professores, como eles eram, o que eles faziam que você gostava ou que você não gostava; fale sobre seus colegas, vocês ainda são amigos?; como você se sentia em sua turma, na escola?”.

Em nossa construção metodológica estão articulados à Teoria Histórico-Cultural, particularmente, por meio do conceito de vivência, o estudo com narrativas e o contexto que compõe o cenário das relações dos sujeitos em determinado tempo e espaço. Assim, ancoradas nas relações estabelecidas na escola, buscamos compreender indícios formativos dos sujeitos e nos sujeitos, a partir de narrativas discentes, aproximando-nos dos dados e considerando-os no movimento desta pesquisa.

Na perspectiva Histórico-Cultural, a busca e a elaboração do método é fundamental na abordagem dos fenômenos, mas este não é dado *a priori*. Ou seja, o “método articula, de modo explícito ou implícito, os percursos de construção da pesquisa que vão desde a

escolha de objeto até as possibilidades de análise e as reflexões possíveis” (Antunes-Souza; Pucci, 2022, p. 14).

Dessa forma, em um primeiro momento, todas as narrativas foram transcritas, lidas e estudadas na íntegra. Em seguida, com o olhar fundamentado pela Teoria Histórico-Cultural, particularmente por meio da vivência, em Vigotski (2018), os excertos foram sendo recortados e incorporados na tessitura das análises.

No momento de seleção desses excertos narrativos, levamos ainda em consideração o objetivo deste estudo, ou seja, voltamos o olhar para as passagens que nos mostravam as marcas dos processos formativos dos egressos, considerando a vivência destes no Ensino Médio Integral. Nesse movimento metodológico, chegamos a três excertos narrativos, de três estudantes egressos: Thiago, Raquel e Vanessa, que consideramos passíveis de diálogo com o referencial teórico e o objetivo proposto, conforme desenvolvemos abaixo.

Thiago nos conta de um episódio em que recebe novos alunos no Ensino Médio na escola, ele é o “acolhedor”. O Acolhimento é uma iniciativa do Programa Ensino Integral, em que estudantes veteranos são formados para serem responsáveis por receber os novos estudantes do Ensino Médio. Ser um aluno acolhedor era o desejo da maioria desses alunos, conforme observado em suas narrativas.

Esse novo lugar que ocupa o desloca, afasta Thiago de seus problemas pessoais e emocionais, fazendo com que ele possa olhar para si de outra perspectiva, nessa nova relação, dele com outros alunos e dele consigo mesmo, conforme narra:

*O que foi inesquecível foi o primeiro acolhimento, como acolhedor. E você senta, e olha aquele bando de adolescente, e você pensa que tem que falar para eles o que é estudar aqui e o que eles estão prestes a viver, as experiências, e foi marcante. [...] E eu me lembro que ali, quando eu contei a minha trajetória, eu chorei de derreter, de derreter, de olhar assim, e o pessoal estar com carinho de choro também, e esse momento é especial para mim, porque quando contei minha história para as pessoas como se elas*

*fossem amigas pessoais minhas, eu comecei a ver que não estava vivendo qualquer momento da minha vida, comecei a perceber que aquilo era diferente para mim, e comecei a enxergar aquilo com muito carinho, porque eu falei: “Olha, essa aqui é a minha oportunidade de fazer com que esse período difícil da minha vida vire um capítulo, e que eu possa olhar para trás e lembrar dele com sentimento de que eu consegui, que eu passei por ele, concluí ele, e não olhar para trás e me sentir triste por não conseguir, e ficar frustrado com esse momento difícil” (Thiago).*

O momento vivido narrado possibilita a reflexão e a reelaboração de sentidos do que fora experienciado. Thiago considera esse um momento de escuta: *E você senta, e olha aquele bando de adolescente, e você pensa que tem que falar para eles [...], a possibilidade de construir outros sentidos para a sua história: comecei a perceber que aquilo era diferente para mim, e comecei a enxergar aquilo com muito carinho [...].*

Também nas relações com outros, proporcionadas no tempo e espaço do Ensino Médio, Raquel redimensiona suas possibilidades de cursar o Ensino Superior, como nos conta:

*Os professores até falavam: “Ah, tem que estudar e tal”, mas eu não sentia essa importância. Não era, sei lá, não parecia verdade pra mim, parecia algo muito distante. Então, lá na nossa escola, eu comecei a ter contato com pessoas que tinham feito faculdade. Sempre traziam alguém para falar com a gente. Tinha, sei lá, enfim, tinham casos, casos de que, sim, isso é possível, isso pode se tornar realidade. Então, eu falei: “Pô, se essa pessoa consegue, então, talvez eu também consiga”, e foi isso que fez eu, tipo, acordar assim pra realidade (Raquel).*

Da maneira como vivencia os momentos de escuta de estudantes formados, de suas narrativas, Raquel amplia o olhar para a sua realidade. Jerebtsov (2014, p. 19), ao sintetizar o conceito de vivência, diz que se refere ao “processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela”.

Retomando o que colocam Jerebtsov e Prestes (2019), a vivência gera um novo sentido.

Compreendemos que, no campo da vivência, aquilo que muito mobiliza nos motiva, pode nos transformar. A motivação aqui é entendida na perspectiva de Vigotski (2001, p. 480), em que “o próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções”. Assim, o pensamento é gerado por nossos desejos e necessidades, interesses e emoções, isto é, pela motivação, que está intrinsecamente relacionada com a situação concreta experienciada.

Essas (trans)formações se dão de forma diferente em cada um, levando a caminhos distintos. Uma escola ou um professor pode impactar nas escolhas dos alunos de diferentes formas, inclusive motivá-los a abandonar a escola ou levar os estudantes a não ter vontade de frequentar as aulas. Uma escola que afete de forma negativa pode levar um aluno e até mesmo professores, que querem se preservar emocionalmente, a simplesmente chegar à escola no início do turno e contar os minutos para o dia acabar, mas pode também transformar seu modo de enfrentar a vida e superar os desafios, estimulá-los a tentar mudar a situação e a alterar o curso da vida.

Vanessa teve, no Ensino Médio, felizmente, uma experiência dessas que a ajudaram no caminho para grandes superações. Segundo ela, *a escola a abraçava*.

*A escola, eu chegava lá devastada, chorando, com crise de ansiedade, querendo até tirar minha própria vida, e ela me abraçava, falava que ia ficar tudo bem, que tudo passa, eles brigavam por mim, para eu conseguir fazer vestibular, fazer o Enem, e por isso consegui fazer o que eu consegui fazer.[...]. Com 13 anos eu tentei me matar pela primeira vez, eu tentei o suicídio, foi quando ela me colocou lá, em um ensino integral, para eu ficar mais tempo na escola. E lá eu encontrei o apoio dos professores [...] o apoio que eu não tinha em casa, eu encontrei na escola [...]. Mas hoje eu vejo que eu recebi muito amor, eu lembro e tenho vontade de chorar, tinha dias que*

*eu chegava lá [na escola] chorando e não conseguia falar, e eles só me abraçavam, e era só isso que eu precisava porque eu era muito sozinha, as minhas férias eram muito tristes. [...]. A escola me formou né, fez eu ser quem eu sou hoje [...]* (Vanessa).

Do modo como Vanessa nos conta: [...] *ela me abraçava [...] eles só me abraçavam, e era só isso que eu precisava...*, reconhecemos a intrínseca relação entre cognição e afeto, tal como Vigotski (2001) afirma, ao conceder à emoção um *status* similar ao da cognição na constituição dos diferentes processos e formas de organização da psique. Para o autor, a base afetivo-volitiva das experiências, que por sua vez afeta a dinâmica intelectual, (trans)forma o sentido e a própria experiência. Vigotski (2018) sinaliza o potencial dos processos vividos pelo sujeito em cada situação ou contexto, o que mobiliza afetos, corporeidade, emoções e relações, provocando e possibilitando ampliação da consciência, permitindo a apreensão sensível da realidade e de si mesmo, e também promovendo uma situação de desenvolvimento e mudança de si e de sua relação com o meio e com os outros.

Compreender a vivência requer o entendimento de que uma experiência ou situação, vivida intensamente, pode modificar uma pessoa e sua maneira de pensar, agir e sentir. Essas mudanças irão afetar a forma como a pessoa se relaciona com a sua realidade, e isso resultará em transformações em sua vida. Por isso, é preciso considerar e compreender o que o indivíduo faz dos acontecimentos, como se relaciona com eles e como tudo isso orienta os sentidos.

### **Algumas considerações**

As experiências, os acontecimentos e as vivências narrados pelos egressos evidenciam como perceberam, sentiram e refrataram o meio. Os relatos apresentam uma unidade e conexão entre cognição e afetividade e o quanto essa unidade marca os

diversos processos de formação e desenvolvimento da personalidade, como também os modos de organização da psique.

A base afetivo-volitiva das vivências conduz os processos de transformação e reclassificação dos acontecimentos. A vivência sintetiza o meio e as particularidades de cada um desses atores, provocando mudanças e recriando novos sentidos e sentidos novos do vivido. A narrativa individual das experiências coletivas no contexto de uma escola do Ensino Médio, ao olharmos para os processos formativos estabelecidos nesse espaço de relações, oferece reflexões e contribuições para pensar sobre essa etapa de ensino e o processo formativo dela e nela decorrente.

A narrativa das experiências vividas pode desempenhar um importante papel na formação de indivíduos, auxiliando-os na construção de uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo que os cerca. Enquanto estratégia de pesquisa, produção de dados, gênero textual e processo formativo, nos ajuda a elaborar, reelaborar em cada sujeito o sentido das coisas, do mundo e de si mesmo por meio da escrita de si. Nesse caminho, a aproximação à Teoria Histórico-Cultural é uma opção estratégica e potente, pois somos convidados a olhar para a particularidade e a individualidade na coletividade. Olhar o meio, a situação e a situação social de desenvolvimento, para a trama e as tensões da existência, os dramas e as emoções significados pelos sujeitos, postos em narrativas que contam de si.

Quando se compartilham experiências pessoais por meio das narrativas, de certa forma, elas se transformam em histórias com significados e que produzem significados. Olhar as narrativas por meio do conceito de vivência permite perceber que o narrar é síntese, é unidade e traz unidade do narrado com o vivido.

## **Referências**

ANTUNES-SOUZA, T.; PUCCI, R. H. P. Articulação teórico-metodológica: a entrevista em pesquisas educacionais na

abordagem histórico-cultural. *Educação*, Santa Maria, v. 47, n. 1, e46/ 1–23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644455259>

CAPUCCI, R. R. *Perejivanie*: Um encontro de Vigotski e Stanislavski no limiar entre psicologia e arte. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry*: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

JEREBTSOV, S. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. *Veresk: Cadernos acadêmicos internacionais*. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, p. 7-27. Brasília: Uniceub, 2014.

JEREBTSOV, S.; PRESTES, Z. O papel das vivências da personalidade na instrução. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 679-692, maio/ago. 2019.

MAGIOLINO, L. L. S.; SILVA, D. N. H.; SMOLKA, A. L. B. O trabalho criador como vivência duplicada do ator em si e na personagem: a perejivanie (est)ética. *Pro-Posições*. Campinas, v. 34, p. ed0120210105, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0105>

MARX, K. *O Capital*. Livro I – Capítulo VI (Inédito). São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MONTEIRO, F. de A. Narrativas e desenvolvimento profissional docente: significações experienciadas em contextos situados. In: VINCENTINI, Paula Perini (org.). *Experiências formativas e práticas de iniciação à docência*. Curitiba: CRV, 2016, p. 119-132.

NACARATO, A. M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 8, n. 18, p. 448-467, dez. 2015.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: Quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 47-62.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 20-33, 2015.

SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*. São Paulo: [s. n.], 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>> Acesso em: 30 maio 2016.

SEIMANDI, F. S. *O que dizem as narrativas de estudantes egressos do ensino médio integral público? Uma análise sobre seus processos formativos*. 2024. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, 2024.

SOLIGO, R.; SIMAS, V. F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 6., 2014, Rio de Janeiro. Programa e *Anais* [...]. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 414-425. Tema: Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar,

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez.

2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 7 jul. 2024.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da Pedologia de L. S. Vigotski. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (org. e trad.). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: Papers, 2018. p. 117-148.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.



# **Análise de textos narrativos de estudantes do Ensino Médio: potencialidades do paradigma indiciário**

Thales Kodi Namba<sup>1</sup>

Adair Mendes Nacarato<sup>2</sup>

*Toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente*  
(Marx, 2017, p. 880).

Fui mobilizado para produzir este texto a partir da minha inserção no grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), que tem como foco central de estudos a investigação das diferentes modalidades de narrativas. Ao ingressar no grupo, assim como no mestrado na Universidade São Francisco, em 2022, fui constatando as potencialidades das narrativas e o quanto a perspectiva histórico-cultural – uma das tendências teóricas da linha de pesquisa<sup>3</sup> da qual faço parte – poderia contribuir para meu estudo. Acrescento a isso minhas aproximações com o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, que se encontra presente em pesquisas na perspectiva histórico-cultural, no campo das pesquisas (com) narrativas. A discussão do texto de Leandro e Passos (2021) no grupo Hifopem também me mobilizou para explorar as noções de indícios. Então, apoio-me nessa perspectiva teórica e no uso de narrativas de estudantes para produzir o presente capítulo.

A produção da minha pesquisa de mestrado baseia-se na perspectiva histórico-cultural como fundamento teórico, com destaque para alguns conceitos, como a intencionalidade do

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco. *E-mail*: thalesknamba@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade São Francisco. *E-mail*: adair.nacarato@usf.edu.br

<sup>3</sup> Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

professor em sua prática docente, o papel do outro e da linguagem para o desenvolvimento humano e a importância das ferramentas didáticas para os processos de aprendizagem.

Na perspectiva histórico-cultural, as práticas sociais são condições básicas para a apropriação de saberes históricos; e, de maneira geral, para o processo de humanização a partir da constituição do sujeito cultural (Vigotski, 1999, 2021). Nessa perspectiva, todo desenvolvimento passa pela construção psíquica ou pela formação das funções psicológicas superiores (Pino, 1993; Smolka, 2000).

As relações ou práticas de ensino constituem um modelo de prática social, cuja finalidade está na formalidade da mobilização do conjunto de planejamentos, estratégias e atividades para garantir aos sujeitos a aprendizagem conceitual e sistematizada (Bernardes, 2007). Então, nessa concepção, as práticas de ensino também se constituem como movimentos capazes de promover, por meio dos saberes históricos, a humanização. E, nesse contexto, o papel do professor é fundamental; há um horizonte de possibilidades para o exercício de sua prática, que não pode ser espontânea, requer planejamento e favorecimento do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes.

Este texto é um recorte de minha dissertação de mestrado, iniciada no 2.º semestre de 2022 e concluída em fevereiro de 2025. Nela descrevo a construção de uma prática pedagógica que, entre suas várias características, procurou respeitar os movimentos de aprendizagem originados a partir da formação histórica de cada aluno, de modo a democratizar os processos de estudos para todos.

Uma das atividades desenvolvidas pelos estudantes foi a produção de um texto narrativo no qual eles deveriam escrever suas impressões sobre a prática vivenciada. Esses textos serão tomados como objeto de análise. Desse modo, o objetivo deste trabalho é descrever a maneira como se deu a realização dessa prática; o processo para a seleção dos textos que comporiam o *corpus* da pesquisa; e uma possibilidade de análise com uso de indícios, a partir do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989).

O texto encontra-se organizado em quatro seções. A primeira, “Desenvolvimento e pesquisa de campo”, considera a metodologia da prática pedagógica proposta, cujo objetivo era fazer com que o aluno pudesse formar ou expressar as suas impressões sobre ela. A segunda seção, “Formulação e produção do *corpus* da pesquisa”, menciona a metodologia de construção do material utilizado nas análises, pelos alunos participantes. Já a terceira seção, denominada “Organização e análise do *corpus* da pesquisa”, descreve a metodologia de organização e análise do material construído e, com isso, revela os possíveis indícios das impressões dos alunos a partir da prática pedagógica realizada. Por fim, a quarta e última seção, “Considerações finais”, relaciona o objetivo da pesquisa a compreensões, ideias e conceitos aqui levantados e produzidos.

### **Desenvolvimento e pesquisa de campo**

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa e se caracteriza como pesquisa da própria prática. Realizei uma prática pedagógica apoiada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Anteriormente à elaboração do material, o projeto de pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética e ficou apto para a produção de campo.

O *locus* da prática pedagógica foi uma escola particular de um município do litoral do estado de São Paulo. Como sujeitos, ao todo, participaram comigo – professor e pesquisador desse trabalho – 24 estudantes do 2.º ano do Ensino Médio. Para a prática, foi escolhida a disciplina de Biologia, conteúdo de Genética. Essa escolha ocorreu, primeiramente, por ser a disciplina ministrada por mim. O fato de estar no cronograma dos conteúdos da turma participante e no momento mais adequado de desenvolvimento da própria pesquisa também foi motivo da escolha.

De maneira geral, a prática consistiu na formação de pequenos grupos de estudos. Para isso, houve o auxílio de ferramentas tecnológicas digitais – como os *smartphones* e os fones de ouvido dos próprios alunos – para acesso a videoaulas por mim

produzidas sobre o conteúdo proposto. As videoaulas consistiram no principal recurso didático da prática.

Então, a cada aula, as seguintes abordagens foram efetivadas: 1) compartilhamento, pelo professor-pesquisador, em grupo de WhatsApp da turma, do *link* de acesso para a videoaula do dia; 2) orientação sobre a organização dos alunos para a aula, principalmente, em duplas ou trios; 3) instrução de uso de fones de ouvido, pelos alunos, para evitar sobreposição de sons – no caso dos trios, o uso de adaptadores ou som mais baixo –; e 4) distribuição dos roteiros da aula, que seriam produzidos e devolvidos ao final das aulas, para cada aluno da turma.

Durante a realização da prática, enquanto alguns grupos assistiam às videoaulas e construíaam os seus roteiros, eu, na condição de professor, atendia aos alunos de outros grupos, buscando resolver as suas dúvidas e oferecer orientações ou sugestões sobre os estudos.

### **Formulação e produção do *corpus* da pesquisa**

Foram necessárias 15 aulas para a conclusão de toda a prática. A última aula correspondeu ao momento em que busquei construir junto com os alunos o material principal de análise, baseado na produção de narrativas. Segundo Benjamin (1987, p. 205), “a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”. Ou seja, a comunicação da história de vida dos alunos. Assim, valorizando a história de cada aluno na construção desta pesquisa, concordo com o autor, quando cita que “contar uma história sempre foi a arte de contá-la de novo e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (p. 205).

Diversos trabalhos mostram maneiras diferentes de expressar as narrativas. Estudos do grupo Hifopem (2018, p. 94) apontam que a entrevista narrativa “é considerada um tipo de entrevista mais profunda, pois vai além do esquema pergunta-resposta empregado na maioria das entrevistas”. Assim, é possível considerar a entrevista

narrativa como um recurso de produção de dados mais específico a partir do instante em que se considera o contexto social dos participantes da pesquisa na construção dos momentos narrados.

Contudo, nesse trabalho, previ a possibilidade de os alunos participantes não corresponderem à produção de narrativas orais. Assim, propus a construção de textos narrativos escritos. Dessa forma, distribuí a cada aluno uma folha de papel contendo algumas orientações sobre a atividade. Após também algumas conversas e orientações de minha parte, os alunos escreveram sobre suas impressões a respeito das experiências de estudos a partir da prática pedagógica proposta.

### **Organização e análise do *corpus* da pesquisa**

Com os textos narrativos escritos pelos alunos já em mãos, iniciei o processo de organização e análise. Primeiramente, os textos passaram por um processo de seleção. Considerando todas as aulas com a prática pedagógica proposta, apenas os textos dos alunos que tinham participado de, ao menos, metade delas e realizado as atividades nessas aulas fizeram parte dessa fase da pesquisa. Dessa forma, separei 12 textos para as análises iniciais.

Na segunda seleção parti de leituras flutuantes iniciais com o intuito de me aproximar do conteúdo dos textos para tirar as primeiras impressões. Nessa etapa, considerei importante não apenas o meu papel de pesquisador, mas também o meu espaço como professor. A partir dos textos pré-selecionados, busquei aqueles escritos por alunos que, ao longo do ano, foram bastante colaborativos, com poucas ausências e compromisso com materiais e entregas de atividades. Ao final, então, separei para as análises quatro textos narrativos.

Investiguei as impressões de alunos exatamente a partir da análise de indícios presentes nos textos narrativos escritos e, para o trabalho com indícios, tomei como referência principal o estudo de Pino (2005). Segundo o autor, pesquisar indícios é procurar por pistas, ou seja, ir atrás daquilo que não é dado diretamente, que não

está claro, não está nas aparências, mas sim nas entrelinhas ou nas inferências.

A investigação de pistas foi um processo bastante elaborado no trabalho de Ginzburg (1989). Para o autor, o homem, como caçador, aprendeu a fazer operações mentais complexas a partir da percepção de pistas ou rastros deixados por animais no ambiente. E, ainda, ao longo de muitas gerações, as mesmas percepções e operações mentais foram enriquecidas e diversas narrativas puderam ser contadas por meio das artes rupestres.

Sob a perspectiva histórico-cultural, os indícios são de natureza semiótica e, assim, de alguma forma, devem estar presentes na constituição do sujeito – especialmente para esta pesquisa, após a sua participação na prática proposta. Dessa forma, os indícios pesquisados apresentam-se sob um processo dialético e podem ser analisados de maneira interpretativa. Nesse contexto, Pino (2005, p. 187) comenta que,

na qualidade de investigação semiótica, a análise de indícios é constituída de atos de interpretação, não de mera descrição dos fatos em que tais indícios se concretizam. Se interpretar é a função específica de toda análise de fenômenos não evidentes, ela é a única adequada quando o objeto de investigação é indícios.

O processo de interpretação, como uma operação mental, sugere a mobilização de condições e capacidades intelectivas, como, por exemplo, comparações, classificações, abstrações, entre outras. Assim, reforço as observações de Pino (2005) de que os indícios não são baseados em objetos materiais, mas sim vistos como parte de um processo, neste caso, um processo histórico e dialético.

Nesse momento, refiz as leituras e reescrevi os textos, agora digitalmente, para melhor compreensão. Esse processo permitiu uma nova interação (copiar, colar, recortar etc.) durante as análises. Optei por apresentar aqui os quatro textos na íntegra<sup>4</sup>, sem

---

<sup>4</sup> Para evitar quaisquer interferências no processo de análise, procurei ser o mais fiel possível na reescrita dos textos, tanto no que diz respeito ao formato –

fragmentar as ideias dos alunos – na sequência, mostro o processo analítico. A seguir, então, apresento os textos dos alunos<sup>5</sup> reescritos por mim.

o Aluno 1

A aprendizagem pelos vídeos, foi muito boa, eu pelo menos gostei muito pois você assistindo vídeo aula eu posso parar voltar caso eu não tenha entendido e tem pessoas que são tímidas e não consegue perguntar durante aula, por exemplo, eu sou uma dessas pessoas.

A aprendizagem juntos ao colegas também é muito bom, as pessoas pode conversar sobre suas respostas e ver como a outra pessoa chegou a esse resultado e conversar com o professor sobre caso não tenha entendido.

A dinâmica é diferente por ser algo novo e a produção do material didático é muito boa e sobre o uso do recurso é boa porém tem pessoas que não trazes celular para escola então tem que avisar antes para poder levar celular para escola, e tem gente que não tem celular, mas nada que não possa sentar junto.

o Aluno 2

Eu achei esse novo método de aula muito bom porque o conteúdo que foi passado nos vídeos seria passado exatamente igual na lousa. E com esse modelo dos vídeos, queria destacar que a possibilidade de pausar, voltar me ajudou muito porque as vezes nas aulas da lousa algo que o professor comenta acaba passando. E sem dizer que todas as aulas eu assisti em 2x (e consegui compreender), além de ter gastado menos de 50 minutos (tempo da aula), então consegui me dedicar bem as atividades.

---

parágrafos, por exemplo – quanto à escrita das palavras, às concordâncias e às pontuações ao longo das frases.

<sup>5</sup> Os nomes foram ocultados devido às regras e ao sigilo dos participantes da pesquisa – e em respeito a eles. Pelo fato de serem apenas quatro alunos selecionados, optei por, simplesmente, relatá-los como alunos 1, 2, 3, e 4.

Algumas aulas eu assisti em grupo e podemos pausar o vídeo e debater sobre (sem atrapalhar a aula) e o professor estava disponível para debater com a gente (com as aulas da lousa ele passa a maior parte do tempo explicando a matéria).

Sobre os recursos, não foi problema. Minha experiência foi positiva. Absorvi bem o conteúdo e realizei os roteiros com êxito, foi bem produtivo.

o Aluno 3

Eu acho que isso deveria ser mais utilizado em outras aulas também, além de ter a parte coletiva e divertida que é você estar debatendo com seus amigos, isso é uma forma de aprendizado. Assim a aula não fica cansativa. Eu acho que deveria ter aproveitado mais a possibilidade de tirar dúvida, de fazer questionamentos, usufruir do professor estar ali para tirar dúvidas.

Ao fim das contas o meu resultado final não foi o meu esperado, mas isso é por culpa minha, eu sei que poderia ter ido melhor.

Isso só me mostra que ainda tenho dúvidas e preciso estudar mais. Esse seria outro ponto positivo dessa prática educativa, após o resultado final você percebe se realmente aprendeu algo, ou se utilizou todos os recursos disponíveis ao seu favor. Essa prática uniu mais a sala, vários alunos estarem ali debatendo sobre um novo assunto, seja o aluno mais esperto ou aquele que geralmente não faz nada, outros até se mostram mais interessados.

o Aluno 4

No meu ponto de vista, essa aprendizagem de forma virtual é menos capaz de nos fazer perder o foco, como no período da pandemia, por exemplo. Você foca na aula, junto de alguém, e desta maneira você consegue ir descobrindo, não somente o seu ritmo de aprendizagem, mas também o de seus colegas, podendo discutir sobre a matéria e sobre suas dúvidas ao decorrer do vídeo. E, de início, é uma oportunidade legal poder debater sobre seus achismos até chegar em uma conclusão direta; você compartilha

suas dificuldades com seus amigos e consegue tirar o máximo de dúvidas possíveis ali, na hora.

Diretamente com o professor, você não precisa se preocupar com o ritmo da aula, por exemplo. Não existe a preocupação sobre perder o assunto do qual ele está discutindo ali, ao vivo. Em forma de vídeo, você pode se direcionar ao professor e perguntar sobre algo, no momento em que você sentir necessidade.

É uma aula menos cansativa, já que você pode se concentrar conforme for precisando, e com isso, adquirir um melhor desempenho.

Após reescrever os textos, iniciei novas leituras. Desta vez, cada palavra, frase e parágrafo foram lentamente apreendidos para levantamento daquilo que apontei como indícios do processo de interpretação – por exemplo: constatação, reflexão, justificção, comparação, explicação e conclusão. Todos os indícios de interpretação construídos corresponderam a termos que buscaram agregar uma grande área de sentidos presentes nos textos.

Com o auxílio dos termos, e sempre que necessário, retornei aos textos escritos; busquei o apoio teórico da perspectiva histórico-cultural; e realizei exercícios de abstração para apontar a revelação de indícios do modo como os alunos perceberam a intencionalidade do professor a partir de uma prática pedagógica proposta. Deixei, aqui, os tipos de indícios em itálico e exemplifiquei cada um deles com as vozes dos estudantes.

Quanto ao Aluno 1, por exemplo, no parágrafo inicial, foi possível perceber, primeiro, um *indício de constatação* sobre a interação com os recursos tecnológicos, na passagem “assistindo vídeo aula eu posso parar voltar caso eu não tenha entendido”. Logo depois, há um *indício de reflexão* sobre o comportamento pessoal em sala de aula, na passagem “tem pessoas que são tímidas e não consegue perguntar durante aula, por exemplo, eu sou uma dessas pessoas”. No restante do texto, também houve *indício de constatação* da dinâmica da aula na passagem “pode conversar sobre suas respostas e ver como a outra pessoa chegou a esse resultado e conversar com o professor sobre caso não tenha

entendido”; e um *indício de justificação* na passagem “porém tem pessoas que não trar celular para escola então tem que avisar antes para poder levar celular para escola, e tem gente que não tem celular, mas nada que não possa sentar junto”.

No texto do Aluno 2, na passagem inicial “novo método de aula muito bom porque o conteúdo que foi passado nos vídeos seria passado exatamente igual na lousa”, é possível notar um *indício de comparação*. Ainda no primeiro parágrafo, há um *indício de explicação* sobre o manuseio dos recursos e seus resultados, na passagem:

queria destacar que a possibilidade de pausar, voltar me ajudou muito porque as vezes nas aulas da lousa algo que o professor comenta acaba passando. E sem dizer que todas as aulas eu assisti em 2x (e consegui compreender), além de ter gastado menos de 50 minutos (tempo da aula), então consegui me dedicar bem as atividades.

E o aluno ainda mostra um *indício de constatação* na passagem “em grupo e podemos pausar o vídeo e debater sobre (sem atrapalhar a aula) e o professor estava disponível para debater com a gente (com as aulas da lousa ele passa a maior parte do tempo explicando a matéria)”.

Já no texto do Aluno 3, a passagem “debatendo com seus amigos, isso é uma forma de aprendizado. Assim a aula não fica cansativa” evidenciou um *indício de conclusão*. Em seguida, aparece um *indício de reflexão* do aluno na passagem “deveria ter aproveitado mais a possibilidade de tirar dúvida, de fazer questionamentos, usufruir do professor estar ali para tirar dúvidas”. No último parágrafo, identifiquei um *indício de constatação* na passagem “mostra que ainda tenho dúvidas e preciso estudar mais. Esse seria outro ponto positivo dessa prática educativa, após o resultado final você percebe se realmente aprendeu algo”. E, no final do mesmo parágrafo, o aluno mostrou um *indício de justificação* na passagem “alunos estarem ali

debatendo sobre um novo assunto, seja o aluno mais esperto ou aquele que geralmente não faz nada, outros até se mostram mais interessados”.

Por fim, quanto ao texto do Aluno 4, no início, houve um *indício de comparação* na passagem “aprendizagem de forma virtual é menos capaz de nos fazer perder o foco, como no período da pandemia, por exemplo”; e, logo em seguida, um *indício de reflexão* na passagem “você consegue ir descobrindo, não somente o seu ritmo de aprendizagem, mas também o de seus colegas”. Ao longo do texto, também foi percebido outro *indício de reflexão* na passagem “Não existe a preocupação sobre perder o assunto do qual ele está discutindo ali”. Ao final, o aluno constrói um *indício de constatação* na passagem “É uma aula menos cansativa, já que você pode se concentrar conforme for precisando, e com isso, adquirir um melhor desempenho”.

Durante a construção dos indícios de interpretação, alguns termos apareceram constantemente, o que, considerando o processo de interpretação e análise, sugere determinadas revelações. O termo “constatação”, por exemplo, foi o que apareceu com maior frequência – e para os diferentes alunos. No *Dicionário Online Michaelis*, o termo “constatação” possui como significado o ato de constatar; verificação; confirmação (Constatação, 2024).

Considerando a perspectiva histórico-cultural, o ato de constatar condiz com habilidades como, por exemplo, a percepção e a atenção, funções psicológicas superiores. A passagem do Aluno 1 – “assistindo vídeo aula eu posso parar voltar caso eu não tenha entendido” – aponta que houve percepção do mecanismo instrumental utilizado na aula e atenção a ele.

Segundo Luria (1979), o homem é capaz de selecionar os estímulos que lhe parecem mais importantes em relação aos inúmeros estímulos que o atingem constantemente. Para o autor, caso não ocorresse essa seleção ou filtro, a organização do pensamento seria impossível. Ainda, associada ao desenvolvimento da atenção, revela-se a percepção – por exemplo,

em situações em que é necessário discriminar fatores mais ou menos intensos ou precisos que outros.

Coelho, Lima e Silva (2022), analisando estudos sobre a atenção e a educação escolar, relatam a importância da escola no desenvolvimento psíquico dos estudantes. Para que esse desenvolvimento aconteça, faz-se necessário um ensino planejado e organizado que permita a apropriação da cultura.

Dessa forma, é possível considerar também a atenção, por exemplo, nas passagens do texto do Aluno 2 –

queria destacar que a possibilidade de pausar, voltar me ajudou muito porque as vezes nas aulas da lousa algo que o professor comenta acaba passando. E sem dizer que todas as aulas eu assisti em 2x (e consegui compreender), além de ter gastado menos de 50 minutos (tempo da aula), então consegui me dedicar bem as atividades –;

do Aluno 3 – “debatendo com seus amigos, isso é uma forma de aprendizado. Assim a aula não fica cansativa” –; e do Aluno 4 – “aprendizagem de forma virtual é menos capaz de nos fazer perder o foco, como no período da pandemia, por exemplo”.

Após as análises escritas, os termos relacionados a reflexão e explicação foram construídos a partir da interpretação para um sentido geral de pensamento. Este, também função psicológica superior, consiste em um elaborado sistema de relações e associações cognitivas. Segundo o *Dicionário Online Michaelis*, pensamento significa o ato de pensar, de refletir; maneira de fazer um julgamento; elaboração mental; atividade psíquica caracterizada pelo pensamento cognitivo (Pensamento, 2024). Por exemplo, na passagem “novo método de aula muito bom porque o conteúdo que foi passado nos vídeos seria passado exatamente igual na lousa”, é possível interpretar um ponto de vista ou julgamento quando o aluno compara o novo método, com uso de vídeo, à aula tradicional, na lousa – e o considera bom.

Vigotski (1999), em seu estudo sobre os sistemas psicológicos, observa que, para as crianças, o ato de pensar se associa com lembrar, ou seja, está apoiado na memória. Todavia, quanto aos adolescentes, a associação se dá de forma inversa: o ato de lembrar está associado a pensar, a procurar uma sequência lógica em relação ao caminho que se deseja seguir. Além da passagem já mencionada, o ato de pensar também está presente, entre outras, nesta passagem do Aluno 3: “deveria ter aproveitado mais a possibilidade de tirar dúvida, de fazer questionamentos, usufruir do professor estar ali para tirar dúvidas”.

Já os termos voltados à comparação – como na passagem do Aluno 4 “aprendizagem de forma virtual é menos capaz de nos fazer perder o foco, como no período da pandemia, por exemplo” – permitiram elaborar a interpretação com sentidos apoiados na lembrança e na memória, funções psicológicas superiores. Na passagem mencionada, além da lembrança do triste período vivenciado pela humanidade, na pandemia da Covid-19, o aluno remeteu-se ainda à memória das difíceis e solitárias aulas virtuais e pôde, nesse caso, fazer a comparação com as aulas também com recursos virtuais propostas nesse trabalho.

Luria (1979), além da atenção, em seu trabalho também estuda a memória. Segundo o autor, a memória consiste em “registro, conservação e reprodução dos vestígios da experiência anterior, o que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios” (Luria, 1979, p. 39). E, sobre a memória de adolescentes, o autor ainda relata que

eles já dispensam os apoios externos e estão em condições de memorizar as palavras que se lhes sugerem mediante a organização lógica interna destas, colocando-as em certa estrutura lógica e “codificando-as” em grupos semânticos determinados. Os procedimentos de memorização, que na etapa anterior tinham caráter mediato externo, reduzem-se agora e adquirem o caráter de

processo mediato interno. a memória mecânica se converte paulatinamente em memória lógica (Luria, 1979, p. 95).

Nesse contexto, outra passagem traz sentidos parecidos, quando o Aluno 2 escreve “novo método de aula muito bom porque o conteúdo que foi passado nos vídeos seria passado exatamente igual na lousa”.

Vale, por fim, ressaltar o papel dos instrumentos e recursos digitais utilizados na prática. No cenário construído, uma nova linguagem foi introduzida no processo de aprendizagem em sala de aula: a linguagem tecnológica ou linguagem digital. A prática mostrou importantes conhecimentos sobre a ferramenta material, os *smartphones*, e seus acessórios – fones de ouvido –, além do conhecimento sobre os signos necessários para operar os recursos para a prática (configurações para uso da internet, uso dos aplicativos para acesso e manuseio dos vídeos) da forma como melhor afeta o processo de aprendizagem de cada um.

Tanto Vigotski (2007, 2021) quanto Luria (1979) versam sobre a importância da linguagem no processo de apropriação da cultura e constituição do sujeito. A linguagem, inclusive, como função superior, participa da formação de outras funções ao conferir a construção de novas formas de orientação interior (Luria, 1979). Finalmente, é considerável supor que não apenas as aulas virtuais da prática mas também a apropriação da própria linguagem digital utilizada tenham conferido a (re)organização e (re)estruturação de funções importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

### **Considerações finais**

Todas as considerações propostas neste trabalho, desde a apropriação dos conceitos teóricos da perspectiva histórico-cultural até a elaboração completa da metodologia de pesquisa – composta por metodologias para prática de campo, produção e análise do *corpus* –, promoveram a possibilidade de investigar as impressões de alunos sobre a intencionalidade do professor a partir

de uma prática diferenciada para o ensino com a temática Genética, na disciplina de Biologia.

A análise dos indícios de interpretação – constatação, reflexão, explicação, justificação, comparação e conclusão – propôs que, de alguma forma, as impressões dos alunos estavam apoiadas em estruturas cognitivas presentes durante a participação na prática proposta e na construção dos textos narrativos, sob a possível condição de percepção, atenção, pensamento, memória, entre outros.

Por fim, este texto apresentou um caminho possível para análise de dados narrativos. Outros caminhos, a partir de outras lentes teóricas, também podem ser utilizados.

## Referências

- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BERNARDES, M. E. M.; ASBAHR, F. F. S. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 315-342, jul./dez. 2007.
- COELHO, C. N.; LIMA, C. P.; SILVA, C. R. O desenvolvimento da atenção voluntária: contribuições da educação escolar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 55, p. 10-20, 2022.
- CONSTATAÇÃO. In: Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasil-eiro/constata%C3%A7%C3%A3o/> Acesso em: 28 out. 2024.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA – HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. In: OLIVEIRA, A. M. P.; RAMALHO, M. I.

- (org.). *Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática*. Brasília: Sbem, 2018. p. 90-112.
- LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e74611, 2021.
- LURIA, A. R. *Atenção e memória*. Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. III.
- MARX, K. *O capital* – livro III. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PENSAMENTO. In: Michaelis. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [S. l.]: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pensamento/> Acesso em: 28 out. 2024.
- PINO, A. L. B. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINO, A. L. B. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993.
- PINO, A. L. B. Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 31-40, 1995.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.
- TOSTA, C. G. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectivas em Psicologia*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2021.
- VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# Una estrategia de análisis de narrativas autobiográficas de docentes de matemáticas en formación continuada

Diana Escobar-Franco<sup>1</sup>

*Contar nuestras propias historias es una forma de reflejar, reconstruir y comprender nuestra experiencia profesional. Es en esta reconstrucción donde encontramos los significados que transforman nuestra identidad como docentes*  
(Clandinin; Connelly, 2000, p. 50).

## Introducción

Desde mi rol como coordinadora de una institución educativa en Colombia, siempre me he preguntado qué producción intelectual generan los docentes cuando participan en programas de formación continuada. En su práctica cotidiana, los docentes llevan a cabo acciones propias de su profesión, como proponer tareas, seleccionar, utilizar y diseñar recursos didácticos, realizar ajustes curriculares, evaluar y pensar en estrategias diferenciadoras para aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión. Estas acciones surgen de las demandas de la práctica, se vinculan críticamente a través de la reflexión y se nutren del conocimiento acumulado por el docente a lo largo de su trayectoria como enseñante. Sin embargo, a menudo, los procesos formativos no logran responder a las necesidades reales de los docentes.

Fue durante mi doctorado en Educación, centrado en la enseñanza de las matemáticas, cuando reconocí la validez de esta preocupación. Encontré referencias que exploran formas de reconocer los procesos de formación del docentes en autores tales

---

<sup>1</sup> Universidad de Antioquia. E-mail: diana.escobar@udea.edu.co

como Bolognani y Nacarato (2015), Clandinin y Connelly (2000), Connelly y Clandinin (1995), Freitas y Fiorentini (2007), Nacarato, Custódio y Frare (2021). Al realizar una revisión bibliográfica, evidencí que la formación docente se ha desarrollado en un contexto marcado por un paradigma técnico-racional que no fomenta la reflexión profunda ni la crítica por parte de los educadores (Monteiro; Freitas, 2020).

En el año 2022, tras avanzar significativamente en mi tesis doctoral, encontré en Brasil una oportunidad formativa que consolidó y reafirmó muchas de mis ideas investigativas. Fue entonces cuando comencé a participar en el grupo *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem)*<sup>2</sup>, lo que me permitió descubrir nuevas estrategias y herramientas para pensar sobre la formación docente.

Es esencial considerar procesos formativos que ofrezcan oportunidades para la transformación, la reelaboración de concepciones y percepciones, y, lo más importante, que impulsen el desarrollo docente. Por ello, al diseñar un programa de formación, es fundamental tener en cuenta el contexto en el que los docentes se desenvuelven, su historia y las realidades de la escuela (Monteiro; Freitas, 2020). La necesidad de programas de formación continua, en los que el docente sea el protagonista de un proceso de “acción-reflexión-acción” basado en una cultura de trabajo colaborativo, se hace evidente. Estos programas deben permitir la relación con aspectos teóricos que los docentes han reflexionado a partir de sus propias prácticas educativas. Los programas de formación continua deben implementarse en contextos donde los docentes tengan la oportunidad de compartir con sus pares sus ideas, sueños y construcciones conceptuales.

Este capítulo destaca la relevancia de las narrativas autobiográficas como una estrategia valiosa en la formación continua de los docentes de matemáticas. La práctica docente

---

<sup>2</sup> Grupo de Investigación en Educación Matemática coordinado por la Prof. Dra. Adair Mendes Nacarato, de la Universidad São Francisco, en Itatiba, San Pablo, Brasil.

requiere una reflexión constante y profunda sobre las experiencias profesionales, un aspecto que a menudo no abordan los programas de formación tradicionales. Las narrativas autobiográficas ofrecen a los docentes la posibilidad de reflexionar sobre su trayectoria, identificar momentos clave en su desarrollo profesional y compartir sus experiencias con otros colegas, lo que enriquece su comprensión personal y su práctica educativa. El texto destaca una forma de analizar una narrativa autobiográfica.

### **¿De dónde surge la necesidad de pensar las narrativas autobiográficas como estrategia de formación continuada de docentes de matemáticas?**

En su práctica, los docentes emprenden acciones propias de su profesión, como proponer tareas, seleccionar, usar y diseñar recursos didácticos, hacer ajustes curriculares, evaluar y pensar en estrategias diferenciadoras para los estudiantes en riesgo de exclusión. Estas acciones surgen de las necesidades de la práctica, tienen un vínculo crítico a partir de la reflexión y se alimentan del saber acumulado del docente en la tradición del oficio de enseñar. Sin embargo, en muchas ocasiones los procesos formativos de los docentes no se ajustan a sus necesidades.

La formación de los docentes se ha visto condicionada por un paradigma técnico-racional que no promueve reflexiones profundas, ni cuestionamientos por parte de los docentes (Monteiro; Freitas, 2020). Por ello, es importante pensar en procesos de formación que brinden oportunidades de transformación, reelaboración de concepciones y percepciones, y que, sobre todo, permitan promover el desarrollo de los docentes. Por este motivo, a la hora de diseñar un programa de formación docente, es fundamental considerar el contexto en el que se desenvuelven y reconocer las realidades de la escuela (Monteiro; Freitas, 2020).

La necesidad de crear programas de formación continuada en los que el docente sea el protagonista de un proceso de “acción-reflexión-acción” centrado en una cultura de trabajo colaborativo

puede establecer una relación con aspectos teóricos reflexionados desde sus prácticas educativas. Los programas de formación continuada deben realizarse en contextos en los que los docentes puedan compartir con sus pares sus ideas, sueños y construcciones conceptuales. Así, la narrativa muestra la posibilidad de que los docentes elaboren un sentido a partir de sus historias de vida como estrategia de formación (Freitas, 2019). Las historias de los docentes son también la historia de sus aprendizajes y de su saber (Delory-Momberger, 2008 *apud* Freitas, 2019). La narrativa permite, por tanto, dar cuenta de la construcción de su propia cultura; es a partir del lenguaje de los docentes que se evidencia los aprendizajes de los docentes.

Una narrativa autobiográfica es una herramienta que permite a los docentes reflexionar y analizar su trayectoria profesional a través de la escritura de sus propias historias de vida. Este tipo de narrativa no solo facilita la exploración de experiencias pasadas, sino que también ayuda a los docentes a identificar los momentos clave, las influencias y las decisiones que han moldeado su identidad y su práctica profesional. La narrativa autobiográfica se considera un medio para que los docentes objetiven sus experiencias y creen o recreen significados que enriquecen su comprensión de sí mismos como profesionales de la educación. Es, por tanto, un proceso de construcción de sentido que permite a los docentes conectar con su historia personal y profesional, promoviendo su desarrollo continuo y la reflexión crítica sobre su práctica educativa (Nacarato; Custódio; Frare, 2021; Nacarato; Custódio; Luvison, 2023).

La importancia de las narrativas autobiográficas de los docentes radica en el interés de este capítulo. Los docentes tienen la posibilidad de compartir con colegas del mismo contexto cultural y con necesidades similares, espacios para dialogar sobre situaciones de la enseñanza de las matemáticas, donde la narrativa se convierte en el elemento dinamizador. Para ello, la narrativa, según Freitas (2019), permite que se dé un movimiento en el

lenguaje, constitutivo de la cultura y que da cuenta de todo el proceso de aprendizaje.

Es aquí donde se hace evidente el proceso de desarrollo profesional, desde una perspectiva histórico-cultural. La comprensión de los indicios de la forma en que los docentes reflexionan sobre su constitución, sus relaciones con el trabajo, con los demás y con su propia vida según las posturas vygostkianas da cuenta de las relaciones sociales. Pero esas estructuras psíquicas no sufren ninguna movilización si no se da un movimiento al interior en el docente (Schneuwly; Martin, 2022). El desarrollo profesional del docente debe pasar por la zona de desarrollo próximo propuesta por Lev Vygostky; este movimiento no solo se da en los niños, sino también en los adultos. Las formaciones continuadas que permiten que se dé el desarrollo profesional deben centrarse primero en recibir información y, segundo, en que esta información provoque tensiones, contradicciones y conflictos. Por esta razón, no todas las “capacitaciones” son significativas para los docentes.

Las relaciones sociales que los docentes elaboran establecen en las reuniones entre pares son evidenciadas a partir de las narrativas (escritas o discursivas), las cuales son vistas como una práctica cultural que permite la apropiación de saberes (Monteiro; Freitas, 2020). Al contar historias, el docente puede interpretar y reinterpretar los hechos, de modo que trabaja o reelabora sus aprendizajes, lo que denota transformaciones. Según Oliveira (2004 *apud* Monteiro; Freitas, 2021, p. 244, nuestra traducción),

Los procesos de transformación ocurren a lo largo de toda la vida del sujeto y está relacionado a un conjunto complejo de factores. En el abordaje histórico-cultural encontramos un postulado del desarrollo humano como el resultado de la interacción entre los cuatro planos genéticos – la filogénesis, la ontogénesis, la sociogénesis y la microgénesis.

Las transformaciones que experimenta el docente y los aprendizajes que adquiere a lo largo de su trayectoria profesional

impulsan su desarrollo. A través de estos cambios, el docente entra en un proceso de constante movimiento en el que descubre y reconoce sus conocimientos. En este contexto se evidencian los procesos de neoformación, que se manifiestan en la capacidad de recurrir a otros docentes y, a partir de las interacciones y el trabajo colaborativo, generar los cambios y movimientos que reflejan dichas transformaciones (Schneuwly; Martín, 2022).

El elemento central para explicar las transformaciones es la palabra, y es en las narrativas donde la palabra es el signo por excelencia para dar cuenta de la historia del docente. El desarrollo del docente depende en sí mismo de los procesos y actividades de enseñanza que este diseñe. Por este motivo, el docente, al estar en constante desarrollo de estrategias de aprendizaje, aprende constantemente. Cabe señalar que este proceso de aprendizaje no es lineal, sino cíclico, requiere contenidos y depende del ritmo del docente, que muchas veces lo lleva a un ritmo desproporcionado (Schneuwly; Martín, 2022). Este proceso de aprendizaje del docente es muy similar al proceso de alfabetización que se da en la niñez, influenciado por procesos de regresión, involución, transformación de los otros, hasta dar cuenta de la evolución.

Pero la colaboración entre docentes es fundamental en ese proceso de transformación, ya que son estos, a través de sus intercambios y diálogos en los programas de formación, los que demuestran un aprendizaje mutuo. La importancia del otro sujeto para la internalización de los nuevos saberes y aprendizajes convida a darle una gran importancia a reflexionar de manera colaborativa (Monteiro; Freitas, 2020). Expresar sus saberes a partir de las experiencias de los otros docentes permite apropiarse de nuevos conocimientos y mirar con otra perspectiva lo saber ya elaborados y constituidos. Por eso, el espacio constituido dentro de la investigación doctoral permite reconocer ese trabajo del docente como ese mecanismo para compartir y consolidar saberes.

## **¿Cómo se parte de las narrativas autobiográficas para promover formación continuada de docentes de matemáticas?**

Esta experiencia surge de una investigación doctoral en la que se trabajó con docentes de matemáticas de todos los cursos de la escuela colombiana. En mi rol como coordinadora de una institución educativa, elegí trabajar con los docentes de la misma institución donde laboro, ya que la proximidad, el conocimiento mutuo y la conexión que hemos construido a lo largo del tiempo permiten generar un ambiente de diálogo más abierto y genuino. Todos los participantes del estudio llevamos al menos diez años trabajando en esta institución, lo que favorece la confianza y la colaboración en el proceso investigativo.

Además, los docentes de matemáticas, además, se reúnen de manera bimensual en las reuniones de área<sup>3</sup>, donde se discuten y analizan situaciones de enseñanza, lo que proporciona un espacio adecuado para la reflexión y el intercambio de experiencias que enriquecen la investigación. Se invitó a los docentes del área y todos ellos, de manera voluntaria, desearon participar en la actividad. A los docentes participantes se les explicó el propósito de la investigación, los objetivos del estudio y sus respectivas implicaciones. Al ser la coordinadora académica de la institución donde se llevó a cabo el trabajo con los docentes, se reconocieron las relaciones de poder implícitas. No obstante, también hay una relación de camaradería, de cercanía y de afectos con los docentes del área que podrían ser características fundamentales para el éxito del trabajo en equipo.

Los participantes de esta investigación fueron un colectivo de ocho docentes (cinco de primaria y tres de secundaria y media) de matemáticas pertenecientes a una de las instituciones educativas públicas de Colombia. Los docentes que enseñaban en educación inicial y primaria no tenían formación en educación matemática,

---

<sup>3</sup> Espacios que las instituciones educativas en Colombia abren a sus docentes para trabajar temas administrativos, logísticos y de aprendizaje.

pero sí en educación primaria, preescolar o administración educativa. Por otro lado, los docentes que enseñaban en secundaria y media contaban con formación en educación matemática o ingeniería. En la Tabla 1 se presentan los profesores que participaron en la investigación.

Tabla 1 - Descripción de los sujetos participantes en la investigación

Nivel educativo en el que acompaña el proceso	Seudónimo	Formación profesional	Años laborados en la Institución Educativa
Transición	Gabriela	Pedagoga infantil	Doce años
Primero	Antonia	Licenciada en educación primaria	Diez años
Tercero, cuarto y quinto	Luna	Licenciada en educación primaria	Once años
Tercero, cuarto y quinto	Dayana	Licenciada en humanidades y lengua castellana	Diez y Nueve años
Tercero, cuarto y quinto	Estrella	Administración Educativa	Quince años
Sexto y séptimo	Félix	Licenciado en matemáticas	Diez años
Octavo	Kenier	Licenciado en matemáticas	Trece años y medio
Noveno y décimo	Hanier	Licenciado en matemáticas	Doce años
Décimo y once	Eduardo	Ingeniero eléctrico	Quince años

Fuente: Elaboración propia (2024)

La investigación se realizó en este contexto específico por afinidad, pertinencia, conveniencia y disponibilidad en el municipio donde laboramos. Según Tezanos (2007, p. 14), la construcción de saberes necesita de un trabajo entre pares que compartan el mismo contexto:

Los colectivos de maestros que se constituyen en las escuelas y colegios son el espacio natural para la generación de saber pedagógico y, en consecuencia, del desarrollo profesional docente. Puesto que es en este espacio donde los grupos de profesores toman decisiones sobre los procesos de su práctica pedagógica a partir de procesos de reflexión crítica.

Se utilizan seudónimos para proteger la identidad de los docentes que participaron en el estudio. Se garantizó al equipo de docentes que la información obtenida solo se usaría con fines académicos. Los docentes de matemáticas produjeron unos escritos con el objetivo de identificar su historia y devenir profesional. Como actividad en las reuniones de área, los docentes escribieron *unos escritos autobiográficos* sobre su experiencia con las matemáticas como estudiantes y como docentes. El proceso de escritura autobiográfica se convierte en “[...] la posibilidad de objetivar la propia experiencia, crear o recrear sentidos y poner en juego conocimientos en el proceso de escribir o comunicar a otros nuestra propia experiencia” (Villarreal; Esteley, 2014, p. 25). A partir de estos escritos autobiográficos, los docentes reconocieron las marcas de su formación profesional, los acontecimientos y las personas que fueron determinantes para sus elecciones (Bolognani; Nacarato, 2015). El docente dejó entrever los elementos de su historia y experiencia que permitieron comprender la constitución del sujeto como el profesional.

Dentro del programa de formación, compuesto por 8 sesiones, para este artículo se hizo énfasis en el primer y segundo encuentro, realizados el 5 de noviembre y el 3 de diciembre de 2021, respectivamente. En estos espacios se les explicó a los docentes cómo elaborar un escrito narrativo y se hizo una puesta en común de dichos escritos, dialogando sobre lo que había emergido del discurso de los docentes.

Para la construcción de los escritos autobiográficos, se propusieron preguntas que son inspiradas en Bolognani y Nacarato (2015) con el fin de reconocer la historicidad, la

experiencia y los rastros que configuran al docente de matemáticas en ejercicio. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Por qué soy docente de matemáticas?
- ¿Qué personas influyeron en mi elección para ser actualmente docente de matemáticas?
- ¿Cuáles fueron mis motivaciones e intereses para ser docente de matemáticas?
- ¿Cómo me configuré para ser como soy?
- ¿Cómo veo mi labor de docente de matemáticas en un futuro?
- ¿Qué elementos de mi acción docente me diferencia de los demás docentes de matemáticas?

El papel de la investigadora como mediadora fue fundamental para guiar a los docentes hacia una reflexión en el espacio de formación continua, centrado en las experiencias personales y profesionales. Trabajar con colegas de la misma institución y con quienes se ha construido una relación de camaradería facilitó un ambiente seguro, en el que los docentes se sintieron cómodos para explorar y compartir aspectos íntimos de su trayectoria profesional. La confianza mutua fue clave y, mediante preguntas inspiradas en Bolognani y Nacarato (2015), se promovió la reflexión sobre influencias personales, motivaciones, y la visión proyectada de su labor docente mediante un diálogo. Estas preguntas sirvieron como una estructura que llevó a los docentes a reconocer los aspectos clave de su identidad profesional, construidos a lo largo de su experiencia, lo que les permitió identificar las marcas y decisiones que han moldeado su práctica en la enseñanza de las matemáticas.

Además, cuando los docentes compartieron sus escritos autobiográficos, se generó un enriquecedor intercambio en el que se reconocieron marcas individuales en el discurso del otro. En este contexto, los docentes revisaron y analizaron sus experiencias pasadas y comprendieron cómo estas influyen en sus prácticas pedagógicas actuales, lo que fomentó una reflexión sobre su identidad y compromiso profesional.

Mediante sus escritos, los docentes pudieron encontrar conexiones entre sus relatos, los cuales facilitaron el proceso de comprensión y posicionamiento de los sujetos como profesionales que no conciben la práctica pedagógica sin una visión del mundo (Barrera, 2020). Los docentes que se expresan a través de sus experiencias se hacen conscientes de su papel protagónico en la historia, no solo en la suya propia, sino también en la consolidación de los fenómenos sociales (Bolognani; Nacarato, 2015).

Cuando el docente comparte sus *escritos*, permite evidenciar su historia y experiencias, dando a conocer elementos de su práctica pedagógica. La estrategia de reflexión crítica posibilita que emerjan situaciones vividas por el docente, permitiendo una comprensión de muchas de sus acciones. Ese ir y venir del docente a lo largo de su historia y experiencia es, en parte, en lo que se centra el estudio. Cuando los procesos de escritura se llevan a contextos escolares, se identifican de las marcas culturales escolares, los tipos de formación que han recibido los docentes, las historias que han marcado la profesión y las personas que ha dejado huella en su actividad (Bolognani; Nacarato, 2015).

### **Análisis de una de las narrativas de las Docentes participantes del programa de formación: Un ejemplo de interpretación**

En los últimos años ha aumentado el interés por el uso de las narrativas autobiográficas como herramienta para comprender y analizar el desarrollo profesional de los docentes desde una perspectiva histórico-cultural. Por ejemplo, Nacarato, Custodio y Luvison (2023) destacan que las narrativas permiten a los docentes reflexionar sobre sus prácticas y experiencias, lo que facilita la construcción de su identidad profesional y el reconocimiento de sus saberes. Asimismo, Monteiro y Freitas (2020) señalan que, a través de la narrativa, los docentes no solo relatan sus historias, sino que también reconstruyen y resignifican sus experiencias en diálogo con los demás, lo que contribuye a un desarrollo profesional más profundo y significativo. Por otra parte,

Schneuwly y Martin (2022) enfatizan la importancia de las interacciones sociales y la colaboración entre docentes, ya que estos elementos emergen en las narrativas y permiten identificar los procesos de transformación y aprendizaje que ocurren a lo largo de la trayectoria profesional. Estos autores evidencian que las narrativas autobiográficas se han convertido en un recurso valioso para la formación continuada, proporcionando a los docentes la posibilidad de reflexionar sobre su práctica en un contexto que integra sus experiencias personales y profesionales.

Para mostrar esta ruta de análisis, se escoge el escrito autobiográfico de Dayana, quien era una docente con más de treinta años de experiencia en el área de matemáticas de los grados tercero, cuarto y quinto. Su formación académica fue en pedagogía reeducativa, lo que le permite tener una visión integral de todas las áreas y poder desempeñar su labor en los cursos para los que ha sido nombrada.

La docente Dayana fue la única que escribió su narrativa autobiográfica a mano y con un detalle que permitió reconocer las características que la configuran como docente y reconocer elementos de su trayectoria formativa. Ella realizó un escrito narrativo que permitió reconocer como fue la evolución en sus roles y responsabilidades docentes, sus procesos de formación, el trabajo con los pares, los procesos de adaptación de su enseñanza y su proceso reflexivo a lo largo de su trayectoria como docente.

Es importante mostrar todo su escrito, debido a su dedicación y compromiso. Además, este escrito permitió reconocer quién es Dayana y por qué se configuró como docente de matemáticas. La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana (Clandinin; Connelly, 1995) y, a partir de ella, se pudo describir una primera parte de su trayectoria formativa de Dayana. A continuación, se muestra su narrativa autobiográfica.

Figura 1 – Escrito narrativo de la docente Dayana página 1

**Narrativa Autobiográfica.**

Mi nombre es [redacted] llevo 30 años en la docencia, 3 años haciendo incapasidades en colegios particulares y 27 años vinculada.

Cada mi vida, sé que ser educadora (desde que tengo uso de razón) y mis áreas favoritas son matemáticas y Español.

Me nombraron para un corrimiento de Maellín, donde encontré aceptación por parte de los compañeros y comunidad en General, estuve en una sede de la escuela rural, pero la directora al ver mi organización y mi letra, me llevó a la sede principal y me dio el grupo que ella tenía, un quinto, funcionaban 2 grupos en la mañana y 2 en la tarde, se dividían en masculino y femenino, un compañero era el director de los niños y yo de las niñas, dictábamos algunas áreas en el grupo contrario, yo enseñaba español, sociales, artística y religión en el grupo de los niños, mi compañero enseñaba matemáticas, ciencias, ética y educación física en mi grupo, pronto las niñas me entusiasmaban mejor algunas temáticas matemáticas, por lo que a mitad de año cambiamos de otro mi compañero y yo.

Allí estuve hasta el 2002, feliz con mi comunidad, tengo

Fuente: Archivo de la investigadora (2024)

Figura 2 – Escrito narrativo de la docente Dayana página 2

secundaria y durante el proceso apoyé la comprensión de las diferentes áreas, en especial la matemáticas, porque todo el mundo les decía que eso era muy difícil y como niñas y jóvenes se lo creyeron, por lo que pedía a mis compañeros que me explicaran algunos procesos y yo se los explicaba a mis hijos, por lo que también fui adquiriendo competencias laborales en esta área.

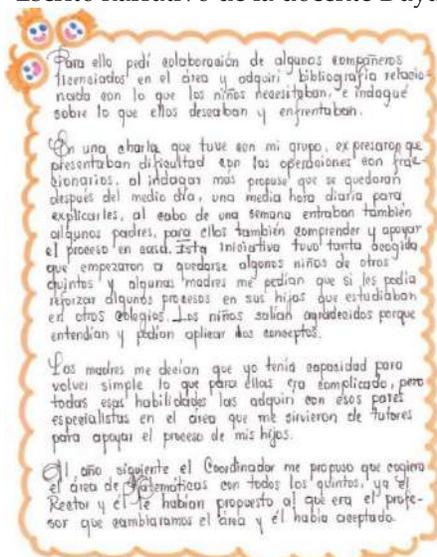
Además de apoyar a mis hijos con su aprendizaje, éstos me pedían el favor de ayudarles a sus amiguitos, por lo que mi casa era (se convertía) un aula extrahele, donde se hacían tareas, se escribía, se escribía, escuchábamos música, bailábamos o escuchábamos los problemas con que venían algunos y por ser la mamá de su amigo y a la vez profesora, me contaban sus confidencias. (En una ocasión tuve que servir de mediadora entre la madre y una compañera de mi hijo).

Fui creciendo mucho como persona y a nivel profesional. He sido bendecida en las tres instituciones en las que he estado, he tenido mucho apoyo por los compañeros y los directivos y han usado en mí.

En una organización que hubo en el Municipio y por una petición de cambio para primaria en el 2008 llegué a la institución y recibí el área de Ciencias Sociales, me encanta todo lo que tiene que ver con la historia, el entorno social, interpretar, argumentar y proponer soluciones a situaciones actuales...

Fuente: Archivo de la investigadora (2024)

Figura 3 – Escrito narrativo de la docente Dayana página 3



Para ello pedí colaboración de algunos compañeros licenciados en el área y adquirí bibliografía relacionada con lo que los niños necesitaban, e indagué sobre lo que ellos deseaban y enfrentaban.

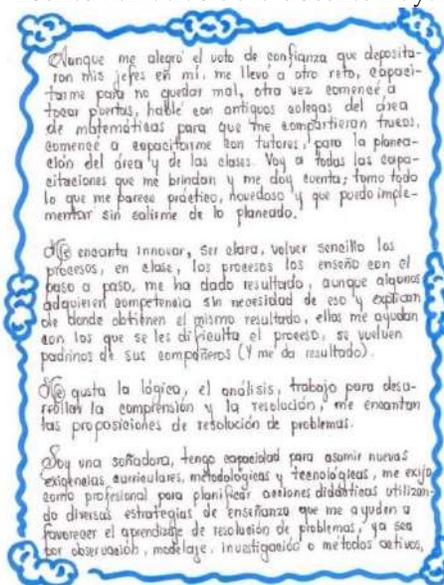
En una charla que tuve con mi grupo, expresaron que presentaban dificultades en las operaciones con fracciones, al indagar más puse que se quedarán después del medio día, una media hora diaria para explicarles, al cabo de una semana entraron también algunos padres, para ellos también comprender y apoyar el proceso en casa. Esta iniciativa tuvo tanta acogida que empezaron a quedarse algunos niños de otros quintos y algunas madres me pedían que si les podía reforzar algunos procesos en sus hijos que estudiaban en otros colegios. Los niños salían muy contentos porque entendían y podían aplicar los conceptos.

Las madres me decían que yo tenía capacidad para volver simple lo que para ellas era complicado, pero todas esas habilidades las adquirí con esos papás especialistas en el área que me sirvieron de tutores para apoyar el proceso de mis hijos.

Al año siguiente el Coordinador me propuso que cocinara el área de Matemáticas con todos los quintos, ya el Rector y él le habían propuesto al que era el profesor que cambiaríamos el aula y él había aceptado.

Fuente: Archivo de la investigadora (2024)

Figura 4 – Escrito narrativo de la docente Dayana página 4



Aunque me alegro el voto de confianza que depositaron mis jefes en mí, me lleva a otro reto, capacitarme para no quedar mal, otra vez comencé a tomar puntos, hablé con antiguos colegas del área de matemáticas para que me compartieran trucos, comencé a capacitarme con tutores, para la planeación del área y de las clases. Voy a todas las capacitaciones que me brindan y me doy cuenta; tomo todo lo que me parece práctico, novedoso y que puedo implementar sin salirme de lo planeado.

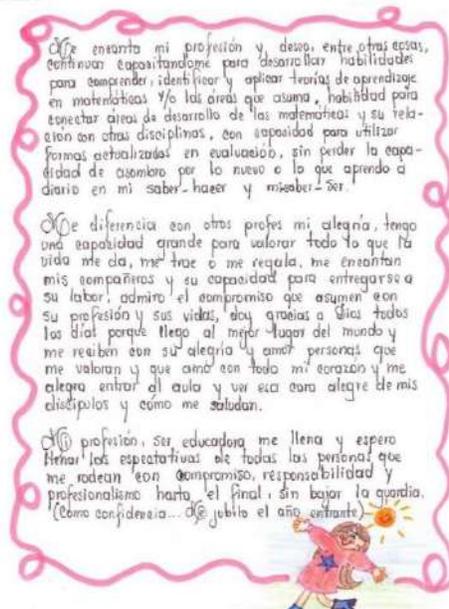
Me encanta innovar, ser clara, volver sencillo los procesos, en clase, los procesos los enseño con el paso a paso, me ha dado resultado, aunque algunos adquieren competencia sin necesidad de eso y explican de donde obtienen el mismo resultado, ellos me ayudan con los que se les dificulta el proceso, se vuelven padrinos de sus compañeros (Y me da resultado).

Me gusta la lógica, el análisis, trabajo para desarrollar la comprensión y la relación, me encantan las proposiciones de resolución de problemas.

Soy una soñadora, tengo capacidad para asumir nuevas exigencias curriculares, metodológicas y tecnológicas, me exijo como profesional para planificar acciones didácticas utilizando diversas estrategias de enseñanza que me ayudan a favorecer el aprendizaje de resolución de problemas, ya sea por observación, modelaje, investigación o métodos activos,

Fuente: Archivo de la investigadora (2024)

Figura 5 – Escrito narrativo de la docente Dayana página 5



Fuente: Archivo de la investigadora (2024)

Para analizar la narrativa autobiográfica, se realizó un proceso sistemático que comenzó con la familiarización detallada de la historia, en la que se identificaron temas y experiencias significativas. A continuación, se procedió a la codificación, donde se desglosaron las ideas en unidades de significado y se agruparon en ejes temáticos que reflejaban los temas centrales de la narrativa. Posteriormente, se analizó la estructura narrativa, para entender cómo el narrador organiza y da sentido a su experiencia. Por último, se aplicó un enfoque teórico: en este caso, la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1995, 2001), que permite interpretar la influencia del contexto social y cultural influye en la construcción de la identidad del narrador.

Cabe señalar que se hace uso de esta lente teórica debido a los intereses y motivaciones de la investigadora, pero cada autor puede usar la teoría que permea su investigación. Finalmente, se construyen significados a partir de la narrativa, reflexionando

sobre cómo el relato del narrador refleja su identidad profesional y cómo se compara con otros estudios o experiencias similares, tal como sugieren autores actuales como Nacarato, Custódio y Luvison (2023) y Monteiro y Freitas (2020). Este proceso permite comprender cómo las experiencias individuales se conectan con la cultura y el contexto en el desarrollo profesional del narrador.

A continuación, se desglosa el proceso para la realización de este análisis:

1. *Familiarización con la narrativa*: al leer el escrito autobiográfico, se identificaron varios temas recurrentes en la vida profesional de Dayana, como su vocación por la educación, el desarrollo de su identidad como docente, y la influencia de sus experiencias con colegas, alumnos y familiares. La historia refleja la evolución de su carrera y sus motivaciones, destacando su deseo de mejorar continuamente, adaptarse a nuevas áreas de conocimiento y su satisfacción al enseñar. La docente afirma:

Me encanta mi profesión y deseo, entre otras cosas, continuar capacitándome para desarrollar habilidades para comprender, identificar y aplicar teorías de aprendizaje en matemáticas y/o las áreas que asuma, habilidad para encontrar áreas de desarrollo de las matemáticas y su relación con otras disciplinas, con capacidad para utilizar formas actualizadas en evaluación, sin perder la capacidad de asombro por lo nuevo o lo que aprendo a diario en mi saber-hacer y mi saber-ser (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana).

Dayana establece un tono proactivo hacia su desarrollo profesional y refleja su pasión por la enseñanza y la mejora continua. Desde la perspectiva histórico-cultural, este deseo de formación no solo es un impulso personal, sino que también está mediado por su contexto cultural y social, en el que se valora la formación continuada. Para Vygotsky (1995), el desarrollo humano y profesional se produce en interacción con el entorno y los valores compartidos en su comunidad educativa refuerzan su identidad como una profesional en constante crecimiento.

2. *Codificación y creación de ejes temáticos*: a partir de la lectura, es posible identificar varios ejes temáticos que atraviesan la narrativa de la docente, tales como:

○ *Vocación y pasión por la enseñanza*: La afirmación “Toda mi vida *soñé ser educadora* (desde que tengo uso de razón) y mis áreas favoritas son matemáticas y español” (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana) permite reconocer una vocación construida y reforzada por su historia personal y las influencias culturales. Dayana mencionó que siempre soñó con ser educadora, un tema constante en sus reflexiones. Este profundo deseo de enseñar subraya su identidad profesional y vocacional. Para Vygotsky (1995), los significados personales, como el “sueño de ser educadora,” se desarrollan a través de la internalización de experiencias compartidas en contextos específicos. Esta vocación es, en parte, una respuesta al valor cultural y social atribuido a la enseñanza en su entorno.

○ *Adaptación y aprendizaje continuo*: cuando Dayana enfrenta el desafío de enseñar matemáticas, un área que inicialmente no dominaba, relató cómo buscó ayuda entre sus colegas y se capacitó: “Aunque me alegro del voto de confianza que depositaron mis jefes en mí, me llevó a otro reto, capacitarme para no quedar mal... hablé con antiguos colegas del área de matemáticas para que me compartieran trucos, comencé a capacitarme con tutores” (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana).

Este fragmento muestra cómo Dayana se adaptó a su nuevo rol mediante el aprendizaje y la colaboración, y destaca su compromiso para cumplir con las expectativas de su entorno profesional. Dayana describió cómo, además de buscar apoyo en sus colegas, adquirió bibliografía y recursos relacionados con las necesidades de sus estudiantes:

Adquirí bibliografía relacionada con lo que los niños necesitaban, e indagué sobre lo que ellos deseaban y enfrentaban.” Esto evidencia una actitud proactiva hacia el aprendizaje, donde combina la autoformación con el análisis de las necesidades específicas de sus

estudiantes (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana).

También mencionó cómo implementó estrategias activas en el aula para simplificar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes: “Me encanta innovar, ser clara, volver sencillo los procesos en clase, los procesos los enseño con el paso a paso, me ha dado resultado” (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana). Este enunciado reflejó la forma en que adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, promoviendo una enseñanza de las matemáticas más procedimental y que permite la comprensión de los objetos matemáticos por parte de los estudiantes.

En varios momentos, expresó su deseo de crecer profesionalmente y mantenerse actualizada: “Me encanta mi profesión y deseo, entre otras cosas, continuar capacitándome para desarrollar habilidades para comprender, identificar y aplicar teorías de aprendizaje en matemáticas” (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana). Estas palabras enfatizan su motivación intrínseca por seguir aprendiendo y perfeccionándose, lo que subraya su compromiso con la enseñanza y su desarrollo como docente.

Según la teoría histórico-cultural de Vygotsky, el aprendizaje ocurre en interacción con el entorno social y cultural. En el caso de Dayana, su capacidad de adaptación y aprendizaje continuo se vieron mediadas por las relaciones con sus colegas, estudiantes y familiares, que actúan como agentes facilitadores de su aprendizaje. Al buscar apoyo en tutores, colegas y bibliografía, Dayana no solo internaliza nuevos conocimientos, sino que también transforma su práctica docente para responder a las demandas del contexto. De acuerdo con Vygotsky (1995), el aprendizaje es un proceso social y colaborativo en el que el conocimiento se construye en la interacción con otros, en este caso, con colegas experimentados que actuaron como mediadores de su aprendizaje.

○ *Valoración de las relaciones:* la docente le dio gran importancia a sus interacciones con colegas, estudiantes y familiares de estos,

resaltando cómo estas relaciones influyen en su vida profesional y personal.

[...] algunos padres, para ellos también comprender y apoyar el proceso en casa. Esta iniciativa tuvo tanta acogida que empezaron a quedarse algunos niños de otros quintos y algunas madres me pedían que si les podía reforzar algunos procesos en sus hijos que estudiaban en otros colegios. Los niños salían agradecidos porque entendían y podían aplicar los conceptos (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana).

Dayana también resaltó el apoyo que recibió de otros docentes cuando se enfrentó al reto de enseñar matemáticas. En su relato, mencionó que buscó la colaboración de compañeros licenciados en el área para adquirir conocimientos y habilidades: “Para ello pedí colaboración de algunos compañeros licenciados en el área y adquirí bibliografía relacionada con lo que los niños necesitaban” (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana). Este fragmento evidenció cómo Dayana reconoció la importancia de los colegas como una red de apoyo que le permitió superar desafíos y crecer profesionalmente en su labor de docente de matemática.

Dayana también hizo evidente su interacción cercana con los estudiantes y sus familias, que convirtió en una extensión de su práctica docente. Por ejemplo, al describir cómo apoyó primero a sus hijos y luego a los amigos de estos en su aprendizaje, dice: “Durante el proceso apoyé la comprensión de las diferentes áreas [de mis hijos y sus amigos], en especial la matemática... así fui adquiriendo competencias básicas en esta área” (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana).

En su narrativa, Dayana también valoró el compromiso de sus colegas y estudiantes, resaltando su admiración por su dedicación: “Admiro el compromiso que asumen con su profesión y sus vidas” (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana). Este reconocimiento muestra cómo ella se inspira en las

actitudes y esfuerzos de quienes la rodean e integra estas experiencias en su propio crecimiento profesional.

Dayana también reconoce el papel de sus colegas y directivos han tenido en su trayectoria profesional, expresando su gratitud por las oportunidades y el apoyo recibido: “He sido bendecida en las tres instituciones en las que he estado, he tenido mucho apoyo por los compañeros y los directivos y han creído en mí” (Transcripción de la narrativa autobiográfica de la docente Dayana). Esta afirmación reflejó cómo la docente valora las relaciones de confianza y colaboración que han marcado su identidad docente.

Dayana reconoce el compromiso de sus colegas en estos enunciados. La docente está construyendo su propio rol y reforzando su identidad como parte de una comunidad profesional. Según la teoría de Vygotsky (1995), las relaciones sociales son fundamentales para el desarrollo personal y profesional, ya que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros en un contexto sociocultural. En el caso de Dayana, estas relaciones no solo le han permitido aprender y adaptarse a nuevos desafíos, como el área de matemáticas, sino que también han moldeado su identidad como docente al ser mediadas por el contexto educativo y cultural en el que se desenvuelve. En síntesis, Dayana describe las relaciones como una base esencial de su crecimiento profesional y muestra cómo el apoyo y la colaboración de su entorno han sido pilares en su desarrollo como docente.

Estos ejes temáticos permiten reconocer algunos de los elementos que constituyen y direccionan el análisis de la entrevista autobiográfica:

1. *Análisis de la estructura narrativa*: para organizar el relato, se sigue un desarrollo cronológico y reflexivo. A partir de lo plasmado por Dayana en su escrito, se van relatando etapas importantes de su vida profesional. A través de una narrativa lineal, ella no solo cuenta hechos, sino que también reflexiona sobre la manera en que cada experiencia ha contribuido a su crecimiento y a la construcción de su identidad docente. Este enfoque narrativo

facilita la comprensión de cómo ella da sentido a su trayectoria en la educación. También se pueden reconocer los elementos más reiterativos que la docente describió en su escrito, los cuales son el objeto de análisis y contrastación con el lente teórico elegido, la perspectiva vygostkiana;

2. *Aplicación de los enfoques teóricos*: desde esta perspectiva, el análisis puede centrarse en cómo el contexto social y cultural influye en la construcción de su identidad profesional. Dayana explicó cómo sus interacciones con otros docentes, directivos, alumnos y familiares han moldeado su práctica y compromiso profesionales. La colaboración con sus colegas y el apoyo que recibe de su entorno demuestran cómo su desarrollo como docente está profundamente influido por su contexto, y cómo ella misma contribuye al contexto educativo en el que se desenvuelve. Es decir, a partir de cada uno de los enunciados, se hace una interpretación teórica que permita comprender la perspectiva de la docente. Cada autor, desde esa lectura teórica, interpreta los elementos más sobresalientes y evidentes en las narrativas analizadas;

3. *Construcción de significados*: desde la narrativa autobiográfica se construyen significados que permiten comprender la identidad y trayectoria profesional de los narradores, al reflejar sus experiencias, elecciones y los contextos que los han moldeado. Según Villarreal y Esteley (2014), la escritura autobiográfica ofrece la posibilidad de objetivar la experiencia personal y crear y recrear sentidos sobre su vida y práctica profesional. Este proceso de externalización no solo organiza las vivencias, sino que también permite a los individuos reconocer los eventos y relaciones significativas que han influido en su desarrollo. Bolognani y Nacarato (2015) destacan que, al reflexionar sobre su historia, los docentes pueden identificar las marcas de su formación profesional, como las personas, acontecimientos y decisiones que han moldeado su identidad. Asimismo, la narrativa autobiográfica facilita la conexión entre lo individual y lo colectivo, ya que permite entender cómo las experiencias personales se enmarcan en un contexto social y cultural más amplio, lo cual, según Clandinin y

Connelly (2000), ayuda a los docentes a relacionar sus historias con las de sus comunidades educativas, promoviendo una comprensión más amplia de su papel profesional. De este modo, el análisis de estas narrativas no solo enriquece el autoconocimiento del narrador, sino que también contribuye a la comprensión colectiva del desarrollo profesional en un contexto cultural e histórico específico.

Finalmente, a partir de la narrativa de Dayana, se puede interpretar que su identidad profesional se articula en torno a su vocación, la constante búsqueda de superación y el apoyo comunitario. Su relato resuena con estudios actuales como los de Nacarato, Custódio y Luvison (2023) y Monteiro y Freitas (2020), que destacan cómo la formación y el desarrollo profesional docente no solo dependen de habilidades individuales, sino también de las relaciones y el entorno cultural. Esta narrativa refleja que la experiencia profesional del docente es un proceso de aprendizaje continuo, entrelazado con las dinámicas sociales y culturales de su comunidad, lo que enriquece su identidad y su práctica en la enseñanza.

### **Una pequeña conclusión de este ejercicio**

La narrativa autobiográfica emerge como una estrategia esencial en la formación continuada de los docentes de matemáticas, ya que les permite no solo reflexionar sobre sus trayectorias profesionales, sino también construir y reafirmar su identidad docente. Esta práctica, respaldada por autores como Connelly y Clandinin (1995), quienes destacan la importancia de los relatos de experiencia para comprender los fenómenos de la vida docente, facilita que los profesores reconozcan y reinterpreten los eventos y decisiones que han moldeado su carrera. Según Villarreal y Esteley (2014), la narrativa posibilita la objetivación de la experiencia personal, promoviendo la creación y recreación de significados que enriquecen la comprensión del docente sobre sí mismo y su práctica educativa.

En consonancia con Freitas (2019), la narrativa autobiográfica también se revela como un medio para el desarrollo profesional desde una perspectiva histórico-cultural, permitiendo a los docentes comprender y reflexionar sobre sus interacciones con el entorno y con sus pares, lo cual es fundamental para el proceso de “acción-reflexión-acción” descrito por Schön (1983). Este enfoque colaborativo y reflexivo, como señalan Monteiro y Freitas (2020), facilita la apropiación de saberes y la transformación continua de las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, la narrativa autobiográfica no solo fortalece la identidad profesional del docente, sino que también impulsa un proceso de aprendizaje continuo y colectivo, esencial para enfrentar los desafíos educativos actuales y futuros, alineándose con las necesidades reales de la práctica docente y promoviendo un desarrollo integral y constante.

## Referencias

- BARRERA, D. La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, [S. l.], n. 35, p. 199-220, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10238> Disponible en: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/10238](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/10238) Acceso en: 20 oct. 2024.
- BOLOGNANI, M.; NACARATO, A. Las narrativas de vida como prácticas de (AUTO) formación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [S. l.], v. 20, n. 64, p. 171-193, 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14032722009.pdf> Acceso en: 20 oct. 2024.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. Teachers’ Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories- Stories of Teachers-School Stories--Stories of Schools. *Educational Researcher*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 24-30, 1996. DOI: <https://doi.org/10.2307/1176665> Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/1176665> Acceso en: 20 oct. 2024.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. (org.). *Déjame que te cuente*. Ensayos Sobre Narrativa y Educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

FREITAS, A. P. de. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto de Educação Inclusiva. In: BERNARDES, M. E. M. (ed.). *Narrativas e psicologia da educação: pesquisa e formação*. São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-66.

FREITAS, M. T.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 63-72, 2007. Disponível em: [https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes\\_25\\_1\\_06%5B11067%5D.pdf](https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_06%5B11067%5D.pdf) Acesso em: 20 oct. 2024.

MONTEIRO, C. M.; FREITAS, A. P. de. O desenvolvimento profissional e humano de professores no contexto da educação inclusiva: reflexões embasadas na perspectiva histórico-cultural. *Eutomia*, [S. l.], v. 1, n. 27, p. 238-257, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2020.248043>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/248043> Acesso em: 20 oct. 2024.

NACARATO, A.; CUSTÓDIO, I. A.; FRARE, R. B. The Production of Pedagogic Narratives as a Formative Process in Contexts of Collaboration. *Sisyphus*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 11-33, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.21782> Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575769046002/html/> Acesso em: 18 sep. 2024.

NACARATO, A.; CUSTÓDIO, I.; LUVISON, C. A narrativa como dispositivo de (auto)formação do professor que ensina matemática ao participar de um grupo colaborativo. *Cadernos da Pedagogia*, [S. l.], v. 17, n. 38, p. 156-170, 2023. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1981/880> Acesso em: 18 sep. 2024.

SCHNEUWLY, B.; MARTIN, I. L. Vygotskij, o trabalho do professor e a zona de desenvolvimento próximo. *Educação y Realidade*, Porto Alegre, v. 47, e116630, p. 1–22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01> Disponible en: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dpKKqRwgyQSZRJRRNQhHdg/?format=pdf&lang=pt> Acceso en: 18 sep. 2024.

SCHÖN, D. *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós, 1983.

TEZANOS, A. de. Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad*, Bogotá, v. 12, p. 7-26, 2007. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175> Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175> Acceso en: 18 sep. 2024.

VILLARREAL, M.; ESTELEY, C. Las potencialidades de la narrativa en la formación de profesores. *Revista de Enseñanza de La Física*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 23-36, 2014. DOI: <https://doi.org/10.55767/2451.6007.v26.n1.9497> Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/9497> Acceso en: 18 sep. 2024.

VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto, 1995.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



# Narrativa pedagógica e metanarrativa na pesquisa da própria prática

Selma Nascimento Vilas Boas<sup>1</sup>

*A ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões*  
(Passeggi, 2021, p. 2).

## Introdução

Quero iniciar contando para vocês, leitores, que tive um encontro muito promissor com as narrativas, as narrativas pedagógicas e a pesquisa da própria prática. Ao ingressar no curso de Pedagogia, já tinha em meu coração o sonho de fazer mestrado e doutorado, mas o medo e a insegurança imperaram, por anos e anos, até eu conseguir achar o meu caminho como pesquisadora com escritas de narrativas.

No mestrado realizei uma pesquisa (Vilas Boas, 2015) que apresentou narrativas das crianças em contextos preparados para discussão do conceito de tempo; e no doutorado, uma pesquisa (Vilas Boas, 2022) da própria prática com narrativas que contam sobre meu cotidiano na função de coordenadora pedagógica – ambas foram orientadas pela Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato.

De fato, escrever narrativas, das crianças e do meu cotidiano, fez muito sentido para minha prática profissional e meu percurso como pesquisadora, assim como afirma Passeggi (2021) na epígrafe

---

<sup>1</sup> EMEB Professora Aparecida Bernardi do Amaral. E-mail: s.boas070176@gmail.com

deste texto. Foi uma oportunidade de trazer para meus estudos a prática vivida na escola e promover o encontro dela com a teoria, juntamente com minha orientadora e outros pesquisadores, no caso, os integrantes do grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem)<sup>2</sup>.

Minha participação no grupo iniciou-se juntamente com o mestrado, em 2013, e segue até os dias atuais, com uma parada de dois anos, em razão de um trabalho que impossibilitava minha participação. A caminhada com o grupo foi e segue sendo importante porque juntos temos momentos de leitura e discussão da teoria, leitura crítica dos trabalhos dos colegas, orientação sobre as escritas de cada um e conversas sobre nosso cotidiano relacionado aos nossos estudos. Caminhar junto é sempre muito mais potente! Como afirma Nóvoa (2023, p. 22), “não há educação fora da relação com os outros”, fora do acolhimento, fora dos estudos e das pesquisas e fora da discussão da prática.

Neste texto apresento um pouco do meu percurso na pesquisa de doutorado e tenho como objetivo compartilhar os caminhos percorridos por mim com a escrita de narrativas pedagógicas e metanarrativas na pesquisa da própria prática. Pondero que

o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (Souza, 2011, p. 213).

Meu registro é um caminho, uma possibilidade para inspirar outros pesquisadores ou profissionais da área a escreverem sobre sua própria prática.

---

<sup>2</sup> Grupo de pesquisa da Universidade São Francisco que estuda e pesquisa sobre história de formação de professores que ensinam matemática. É certificado pelo Diretório de grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenado pela Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato e pelo Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura.

## **As narrativas pedagógicas e as metanarrativas na pesquisa da própria prática**

A epígrafe que abre este capítulo evidencia uma reflexão sobre a relevância e a potencialidade das experiências vividas narradas e analisadas em pesquisas para a discussão e a produção de conhecimento.

A diversidade presente nas experiências vividas, as mudanças sociais, o uso da tecnologia tão presente na sociedade e a complexidade de todos os contextos em que são produzidos os dados de pesquisas, entre outros fatos que envolvem a pesquisa, precisam ser olhados, registrados e colocados nas pautas de discussão dos pesquisadores, promovendo assim a reflexão e a produção de pesquisas que contribuam para uma sociedade mais humana e crítica (Vilas Boas, 2015).

A escrita e análise de narrativas, na perspectiva histórico-cultural, apresenta um novo percurso, pois é a possibilidade de “não apenas apresentar a realidade, mas também explicá-la” (Freitas, 2009, p. 2). E, nesse processo, há um movimento relevante para promover mudanças no pesquisador, na prática de trabalho e no olhar da realidade, tornando-o mais amplo.

Nesse contexto de pesquisa encontram-se as narrativas pedagógicas e as metanarrativas, que abrem o caminho para a entrada da vida vivida nos textos de pesquisa, com registros de experiências vividas. São possibilidades de tornar visíveis e públicas as experiências e abrir outras tantas possibilidades de reflexão e produção de conhecimento.

O termo “narrativas pedagógicas” é uma denominação escolhida neste texto e vem do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec), coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. O grupo assim faz a definição: narrativas pedagógicas são “narrativas de experiências dos profissionais da educação na relação (social) do dia a dia escolar (ou outras instâncias educativas)” (Prado; Serodio, 2015, p. 52). Tais escritas “são textos predominantemente narrativos e

autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa” (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011, p. 145).

Ao ler as narrativas, abre-se o caminho para um diálogo entre elas ou com apenas uma delas, que é a metanarrativa. Segundo Serodio *et al.* (2016, p. 216),

ao metanarrar, a professora exercita o excedente de visão percebendo a si mesma na relação com um *outro* sujeito, de maneira que no modo de ser-estar-pensar-escrever esteja sendo produzido um *outro* modo de ser-estar-pensar-escrever a respeito dos acontecimentos no cotidiano escolar, que a impulsionaram primeiro à narrativa, que é uma intenção pedagógica intrínseca à função social – e ao ser singular – da professora, que está presente na relação com todos e cada um de seus estudantes, no mundo da vida que responsabilmente chama o mundo da cultura. O sujeito olha o *outro* de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver.

Ao narrar e metanarrar no texto de pesquisa, há uma organização das ideias, reflexão sobre as experiências vividas, ampliação do olhar, estudo da teoria, produção do conhecimento. Nesse percurso existe também a autoformação do pesquisador e um encontro mais efetivo com o leitor.

Não é uma tarefa simples para o pesquisador, porque a pesquisa com narrativas e metanarrativas “exige do pesquisador uma forma mais flexível de pensamento e de escrita do texto” (Nacarato, 2018, p. 331). É essencial colocar-se à escuta do outro e de si mesmo; organizar as narrativas das experiências vividas de modo a fazer sentido para o pesquisador e para o leitor; buscar fios condutores para a escrita do texto da pesquisa, sem emitir julgamento; expor-se como pesquisador (Nacarato, 2018).

Muitos são os caminhos de pesquisa com narrativas e metanarrativas, aqui registro parte da minha caminhada, com o objetivo de inspirar novas caminhadas e novas produções de pesquisas qualitativas nessa perspectiva.

## **Caminhos percorridos para a escrita e análise de narrativas e metanarrativas**

Em minha caminhada produzi narrativas e metanarrativas que tratam do meu cotidiano de trabalho na coordenação pedagógica de uma escola pública de Educação Infantil que atende crianças de 3 a 6 anos.

Primeiramente, iniciei fazendo registro dos acontecimentos que me chamavam a atenção e eram marcantes em meu cotidiano, como: conversas com as professoras no decorrer do dia; conversas com as crianças na sala da coordenação e nos corredores; minha preocupação com a atribuição de cuidar do projeto de formação na escola e colocá-lo em prática; e atendimento das demandas emergentes, pois afinal trata-se de escola de crianças pequenas, com especificidades importantes. Enfim, muitos eram os acontecimentos dignos de registros para análise e reflexão. O que não faltou foi conteúdo para as narrativas.

Ao final do dia, fazia meu registro ao chegar em casa e depois, em outro momento, revisitava o texto e o complementava se percebia essa necessidade.

Depois de algumas experiências, na própria escola eu escrevia um lembrete para mim mesma, como: “escrever hoje sobre o encontro de formação, contando sobre a socialização que as professoras fizeram sobre as mudanças no espaço físico da escola” (Vilas Boas, 2022, p. 85). Foram experiências que – já no momento em que me ocorriam – me levavam a pensar: “preciso registrar isso!”. Também vivi dias em que o cansaço era tanto que eu escrevia apenas um esboço do texto – e no final de semana o completava.

Chegou um momento em que a rotina de trabalho e estudos ficou bem difícil, e as escritas não estavam sendo possíveis. Então, por orientação da Professora Adair Nacarato, comecei a gravar as narrativas em áudio – e aos finais de semana e no período de férias fazia as transcrições. Essa estratégia foi muito potente para que eu não perdesse registros importantes e para minha organização para a escrita, garantindo assim a produção de dados para a pesquisa.

Confesso que, ao escrever estas linhas, me emocionei ao lembrar de todo o processo. A escrita foi um registro importante do vivido para documentar meu trabalho; o projeto pedagógico da escola; e minha relação com as crianças, a equipe e as famílias.

Valeu a pena viver a experiência da pesquisa! Documentar é fazer existir, é tornar visível o processo vivido (Rinaldi, 2024). Ao existir, por meio das narrativas, o cotidiano registrado permite reflexão e proporciona produção de conhecimento sobre a prática.

Chegou o momento de retomar as escritas. Ao final do percurso de produção de dados – que tomou um ano letivo –, reli todas as narrativas, completei onde achei importante e reuni todos os registros em seis grupos, cada um deles relativo a uma temática. A seguir, no Quadro 1, apresento a organização das narrativas por temáticas.

Quadro 1 – Organização das narrativas produzidas

<b>Temática</b>	<b>Quantidade de narrativas produzidas</b>	<b>Quantidade de narrativas analisadas na tese</b>
Formação de professores	21	16
Crianças	16	16
Famílias	10	4
Diretora da escola	5	0
Voluntários	7	0
Comigo mesmo	22	8

Fonte: elaboração da autora

Quando apresentei todo o material produzido e algumas análises na primeira banca de qualificação, os professores indicaram que o foco deveria ficar no projeto de formação e nas crianças. Eu e minha orientadora acolhemos a sugestão, pois o principal foco da coordenação pedagógica é a formação na escola, e minha relação com as crianças apresentava um novo olhar para a potencialidade delas e para o projeto educativo da escola.

Confesso para vocês, leitores, que as narrativas que tratam da minha relação com as crianças de fato foram um diferencial para minha carreira e minha formação. Quando realmente ouvimos as crianças, além de respeitarmos o direito de participação que elas têm, aprendemos muito sobre a escola, a coordenação e a educação. Outros pontos importantes eram: não haveria tempo hábil para realizar análises de todas as narrativas produzidas; e, também, o texto ficaria muito extenso.

Outra sugestão de dois professores<sup>3</sup> da banca foi a realização de um inventário das narrativas, registro importante para documentar de alguma forma todas as narrativas produzidas. Inventário de narrativas é uma nomeação dada pelo Gepec e muito contribui para a organização dos dados produzidos para uma pesquisa. O Grupo apresenta que o termo “inventário” é compreendido como

um procedimento metodológico que convida o pesquisador a revisitar a sua prática pedagógica, compreender e visitar escritos, imagens, objetos, suportes de lembranças, que fazem parte de sua história, por terem sido produzidos em tempos e lugares outros. [...] inventariar significa senti-los em suas múltiplas ressignificações, que renascem na tessitura do texto, delineando para o pesquisador possíveis achados que contam de uma pesquisa, que acontecem ao se pesquisar (Prado; Frauendorf; Chautz; 2018, p. 535).

Não existe uma regra ou um modelo pronto e acabado para a produção do inventário – eu e minha orientadora optamos por registrar algumas informações, como tema, título e data em que foi produzida a narrativa; elaborar um pequeno resumo; e enumerar cada produção. Mais uma vez, o tempo e as demandas não me possibilitaram a produção de um inventário com mais conteúdo. Socializo com vocês, no Quadro 2, uma parte do inventário da minha pesquisa (Vilas Boas, 2022).

---

<sup>3</sup> Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Quadro 2 – Mostra do inventário registrado na tese “Sou feita de retalhos”:  
narrativas das experiências de uma coordenadora pedagógica da Educação  
Infantil (Vilas Boas, 2022)

Temática	Número	Título	Data da escrita <sup>4</sup>	Resumo
F O R M A Ç Ã O  D E  P R O F E S S O R E S	01	<i>Dia de modelagem com argila<sup>5</sup></i>	7/2	Os professores tiveram a experiência de explorar a argila, fazer uma construção e escolher uma palavra que a representasse. Na formação é importante o professor viver experiências que serão propostas às crianças.
	02	<i>Conhecendo outra escola – em busca de inspirações</i>	19/2	Duas professoras da nossa escola visitaram outra Unidade Escolar da cidade para conhecer a experiência de retirada das mesinhas e carteiras da sala. Conhecer outras experiências da nossa cidade

<sup>4</sup> Todas as narrativas foram escritas no ano de 2019.

<sup>5</sup> As narrativas em destaque (itálico) foram contempladas no texto da tese.

				também inspira e fortalece para as mudanças.
	03	Que mês difícil para a Professora Célia, mas sempre com afeto!	22/3	O período de adaptação apresenta grandes desafios, em especial, com as crianças menores, no caso, 4 anos. Foi importante apoiar a professora e ajudá-la em alguns momentos da rotina.
	04	<i>O nascimento do projeto de formação</i>	28/3	O projeto de formação foi elaborado considerando a necessidade real do grupo e valorizando o trabalho em grupo, com o apoio da coordenadora pedagógica.

Fonte: elaboração da autora

No caso da minha tese, o inventário ficou no apêndice, mas é possível organizar o texto com o inventário como parte de algum capítulo da pesquisa.

As análises foram realizadas considerando o referencial teórico. Todo o texto de análise foi discutido primeiramente com

minha orientadora, depois com os integrantes do grupo Hifopem. Ao final, foi socializado com os professores da banca para apreciação e contribuições. Pondero que esse é o registro de uma interpretação, e outras poderão ser realizadas pelos leitores (Nacarato, 2018).

### **Narrativas e metanarrativas na pesquisa da própria prática**

Apresento agora uma narrativa que aborda uma das atribuições da coordenadora – leitura e devolutiva dos portfólios produzidos pelas professoras – e os encontros da coordenadora com cada professora, mostrando a possibilidade de um espaço formativo dialógico.

Minha escolha por escrever essa narrativa no momento da produção de dados da pesquisa veio do cotidiano vivido na escola: a cada final de semestre as professoras entregam o portfólio com o registro de algumas experiências vividas pelas crianças – é um documento importante para a reflexão sobre a prática pedagógica. Eu – como coordenadora pedagógica – dedico um grande tempo para realizar a leitura e a escrita das devolutivas; e a conversa com a professora para apresentar a devolutiva é sempre um momento formativo importante, porque trata especificamente das aprendizagens e dos desafios da sua turma.

Neste texto, fiz a escolha de apresentar essa narrativa para mais uma vez deixar registrada a relevância dos encontros formativos na escola, sejam eles em grupo ou individualmente com cada professora; e, também, evidenciar a importância de dar aos professores uma devolutiva de todas as suas produções. E, ainda, por essa narrativa ter uma metanarrativa. Passo à narrativa.

Missão cumprida (26 de julho de 2019)

Quanta satisfação pedagógica... Consegui vencer minha missão portfólio. Li o portfólio de todas as professoras e escrevi uma

devolutiva para cada uma... Que trabalho!!! Foram horas e horas de dedicação!

Fiz as leituras considerando cada professora, seu estilo de escrita e de organização e fiz sugestões também ponderando o processo de escrita vivido por cada uma.

Organizei-me para fazer as devolutivas nos horários de HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), por entender a importância de uma conversa com cada professora. Os agendamentos foram difíceis, parecia até que eu não iria dar conta... Mas me mantive firme no meu propósito.

A cada conversa, uma aprendizagem e uma possibilidade de pensarmos sobre novas formas de avançar no registro e, conseqüentemente, na prática de trabalho.

Como é importante dar devolutivas aos professores! Não faz sentido solicitar uma escrita, se não houver junto uma leitura e uma devolutiva ao professor. Foram lidos 21 portfólios e, em cada documento, um olhar diferente, um registro de aula, um registro de narrativa das crianças, enfim, uma prática documentada (Vilas Boas, 2022, p. 113).

A narrativa apresentada seguiu o mesmo padrão de escrita das demais: sempre acompanhadas por título, data da produção e descrição do que eu desejava contar. Não estipulei em nenhum momento qual seria o tamanho das narrativas, apenas que tivessem uma coerência e possibilitassem ao leitor o entendimento do texto.

Ao ler o registro da narrativa “Missão cumprida” e os textos do referencial teórico da pesquisa, tomei consciência do quão importante é a conversa individual com cada professora, partindo da prática registrada por ela do seu trabalho; e, neste caso, tomei a decisão de fazer a metanarrativa. Registro aqui que no texto da tese fiz a opção de escrever a metanarrativa<sup>6</sup> das narrativas que evidenciavam acontecimentos marcantes da minha rotina e princípios fundantes do meu trabalho, como: projeto de formação, formação em diferentes momentos do dia, aflições da rotina de

---

<sup>6</sup> No texto da tese há a escrita de 13 metanarrativas.

trabalho, participação das crianças, interação com as crianças e educação antirracista.

No caso da narrativa aqui apresentada, não se trata de uma simples conversa de devolutiva. É a devolutiva do registro de um semestre de trabalho, é uma conversa com uma profissional da Educação disposta a ouvir e falar sobre sua prática. Então, faz-se necessário marcar a relevância formativa do momento.

Muitas são as conversas sobre formação continuada na escola, mas na minha realidade de trabalho é preciso olhar para os horários de estudo individual levando em consideração sua devida importância para o desenvolvimento profissional do professor e do coordenador pedagógico. Apresento agora a metanarrativa que produzi a partir da narrativa “Missão cumprida”.

Encontro de professora e coordenadora pedagógica: momento  
formativo (20 de março de 2022)

Quem diria, um momento de formação tão importante e valioso como o de uma professora com uma coordenadora e um portfólio.

O horário de estudo individual é mais uma oportunidade formativa importante, no entanto, pensando hoje, vejo que são necessárias algumas condições para que ele possa se efetivar.

Acredito, pela experiência que tenho vivido, que, primeiramente, se faz necessário estabelecer um vínculo efetivo com a professora, para que ela tenha disposição para a conversa, entendendo o momento como uma conversa sobre a prática pedagógica ou sobre um documento elaborado ou, ainda, sobre alguma questão na qual a professora precisa de uma ajuda, numa perspectiva de relação dialógica de alteridade (BAKHTIN, 2017) que pode promover aprendizagens para ambas as profissionais.

É importante cuidar da relação professor-coordenador!

Outro ponto é que, nessas conversas individuais, percebi a possibilidade mais efetiva de interação e valorização dos “conhecimentos prévios e as experiências de vida dos professores” (ZUMPANO; ALMEIDA, 2012, p. 27). Há professoras que não se expõem no grupo maior e sentem-se mais à vontade para falar em reuniões individuais; há situações que têm um discurso geral no

grupo, e na conversa individual acontece a reflexão sobre seu trabalho, suas crianças da turma, “clareando” mais o tema discutido; há situações em que eu consigo compreender melhor a fala e o posicionamento da professora no grupo, ao escutar os motivos pelos quais toma suas decisões e faz suas escolhas.

Essa conversa também é uma possibilidade de refletir sobre a teoria e a prática, partindo de uma experiência real vivida pela professora. Isso é de grande valor porque o fazer docente não é aprendido somente nas cadeiras da universidade, ele é ampliado e construído no cotidiano da escola. A constituição do professor não é apenas realizada com os saberes disciplinares, vai muito além, é muito mais complexa (DOMINGO, 2013). Por isso, cada momento formativo realizado na escola tem um grande valor.

Agora, depois de pensar melhor sobre esse horário, estou mais fortalecida para investir nesses encontros e para motivar as professoras para essa conversa (Vilas Boas, 2022, p. 115).

A metanarrativa apresentada também segue o mesmo padrão das demais contempladas na pesquisa: sempre com um título, a data da produção, a reflexão e o diálogo com a teoria que embasa a análise da pesquisa como um todo.

Ao metanarrar, busquei fazer uma escrita de minha autoria, mas composta por vários leitores do meu texto e minhas leituras sobre as temáticas abordadas. Também busquei o exercício de um excedente de visão sobre o vivido e narrado na narrativa (Bakhtin, 2017).

Metanarrar é um ato dialógico que permite voltar à narrativa, e não necessariamente apenas uma vez, pois há a possibilidade de novos caminhos para a interpretação. Hoje, por exemplo, lendo minhas narrativas, faço outras reflexões e tenho certeza de que cada leitor também fará as suas, promovendo o encontro da teoria e da prática, em uma reflexão produtora de conhecimento (Serodio *et al.*, 2016).

A narrativa destacada neste texto apresenta como foi realizar a leitura e as devolutivas dos portfólios para as professoras e enfatiza a dificuldade da tarefa para a coordenadora. É o registro de uma experiência vivida em um espaço e tempo, fazendo existir

o vivido para a leitura e compreensão do pesquisador e de outros leitores. Na metanarrativa, há o registro da reflexão realizada em relação à relevância do momento formativo revelada nos encontros de devolutivas, pautando o estudo teórico realizado. Metanarrar é, então, um “ato interpretativo e produtor de conhecimento” (Serodio *et al.*, 2016, p. 209) na metodologia narrativa de pesquisa em Educação.

### **Tecendo reflexões**

As narrativas ampliam as possibilidades de olhar para a realidade, para os contextos em que a vida é vivida, considerando toda a complexidade existente. No caso da Educação Infantil e do trabalho da coordenadora pedagógica nessa etapa do ensino, há uma complexidade existente no cotidiano escolar. Ao olhar para as narrativas de tal cotidiano, é possível produzir diferentes conhecimentos: sobre si, sobre os outros, sobre o cotidiano, sobre a função de coordenadora pedagógica, sobre a formação, sobre as infâncias, sobre as crianças – enfim, sobre a vida que envolve o trabalho dentro de uma escola das infâncias (Souza, 2007).

A escrita de narrativas apresenta um saber explícito e sistematizado, que nasce do vivido e pode contribuir para a formação e para qualificar as ações de quem narra e também de quem faz a leitura (Delory-Momberger, 2014). A escrita faz voltar a vida ao vivido documentado para reflexão e planejamento de novos caminhos ou a certeza de que o caminho está sendo promissor aos objetivos desejados.

No caso da minha pesquisa, acredito que o texto fará sentido aos leitores – coordenadores pedagógicos ou futuros coordenadores pedagógicos – porque falo de “dentro da função”, de “dentro da escola”, do cotidiano verdadeiramente vivido; e apresento as potencialidades e as dificuldades, que poderão contribuir para a discussão da coordenação pedagógica da Educação Infantil (Vilas Boas, 2022). Tudo é possível por conta das narrativas escritas.

Escrever sobre o cotidiano permite um olhar com maior inteireza; muitas coisas acontecem, muitos são os desafios, e na corrida do dia a dia é importante ter um foco, uma decisão de documentar o que de fato acontece (Passeggi, 2021). Ler as narrativas escritas e produzir metanarrativas é mirar reflexivamente na experiência, é uma experiência que vale a pena ser vivida.

As metanarrativas são a possibilidade de voltar aos registros, refletir e produzir conhecimento, ponderando o estudo teórico e a experiência vivida, ampliando o olhar, dando espaço para a dimensão humana, para além das regras, das prescrições, dos cronogramas. No caso da minha pesquisa, é olhar para a escola para além dos conteúdos e das normas, é olhar para as relações, as interações, os vínculos, os sentimentos, as emoções, a vida que pulsa em cada um que por ali vive experiências.

No processo de pesquisa aprendi sobre a importância do registro da própria prática e a relevância da teoria e dos estudos em grupo para qualificar o texto de pesquisa e para minha prática profissional, pois entendo que a educação de excelente qualidade para todas as nossas crianças precisa de profissionais qualificados e comprometidos – e para tanto se faz necessário muito estudo, produção de conhecimento considerando a prática vivida e parcerias no trabalho e nos estudos da teoria.

Para os pesquisadores, destaco que as narrativas têm potencialidade para a pesquisa, e é muito significativo e produtivo escrever sobre a própria prática, depois discuti-la em grupo com outros pesquisadores e realizar estudos da teoria para analisá-la – enfim, é uma oportunidade preciosa de documentação do trabalho e reflexão sobre ele.

Sei que escrever é um grande desafio para muitos leitores. Mas o importante é dar o primeiro passo. Falta-nos tempo para viver a experiência da escrita, e Larrosa (2002, p. 24) fala de algumas condições importantes para considerarmos:

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Quantas condições... É de fato um passo de cada vez. Agora, coloco um ponto final no meu texto e convido vocês a iniciarem sua escrita de narrativa sobre o seu cotidiano. Parem, pensem nos diferentes momentos vividos e escolham um para registrar! Respirem. Respirem novamente e sigam com o registro das primeiras palavras.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, 2009. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24057/17026> Acesso em: 9 jun. 2024.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

NACARATO, A. M. Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. In: NACARATO, A. M. *Pesquisas (com)*

*narrativas* – A produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

NÓVOA, A. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n44/2178-2679-apraxis-17-44-93.pdf> Acesso em: 9 jun. 2024.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

PRADO, G. do V. T.; FRAUENDORF, R. B. S.; CHAUTZ, G. C. C. B. Inventário de pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 3, n. 8, p. 532-547, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p547>

PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C. (org.). *Metodologia narrativa de pesquisa em Educação* – uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João, 2015.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggi Emilia* – escutando, pesquisando e aprendendo. Tradução de Camila Carvalho Rocha Granghelli e Thaís Bonini. Revisão Técnica de Ana Teresa Gavião Mariotti, Aparecida de Fátima Bosco Benevenuto e Fernanda Dodi. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

SERODIO, L.; CHAUTZ, G. C. C. B.; PRADO, G. do V. T.; PROENÇA, H. J. M.; PREZOTTO, M.; RODRIGUES, N. C. A metanarrativa e a relação inextricável entre os mundos da vida e da cultura: uma aproximação entre Bakhtin e a Educação. *Revista Aleph*, Niterói, ano XIII, n. 25, p. 207-222, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39138/22575> Acesso em: 21 ago. 2024.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf> Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8707> Acesso em: 8 jun. 2024.

VILAS BOAS, S. N. “Sou feita de retalhos”: Narrativas das experiências de uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil. 2022. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/6370654956654244.pdf> Acesso em: 30 out. 2024.

VILAS BOAS, S. N. *Falar, narrar e desenhar*: o processo de elaboração conceitual sobre o tempo por crianças da Educação Infantil. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/6370654956654244.pdf> Acesso em: 30 out. 2024.

# **“Aqui estou. Assim sou. Agora, escreva-me”<sup>1</sup>: Uma análise narrativa sobre memoriais de formação de professores que ensinam matemática**

Marcos Antonio Gonçalves Júnior<sup>2</sup>

*Contamos histórias porque, afinal, as vidas humanas precisam e merecem ser contadas*  
(Ricoeur, 2012, p. 129).

## **Aqui estou: a solidão**

Tal como no ato criativo de escrever, de narrar, também há na escrita autobiográfica um momento no qual vislumbramos, como num *insight*, a inteireza da história que almejamos contar. Há uma aparência de completude, de visão, de identidade finalmente encontrada. Há uma certeza traduzida em um ímpeto, impelindo-nos a escrever.

Carlos Fuentes relata algo assim ao testemunhar o nascimento da obra *Cien años de Soledad*<sup>3</sup> (García Márquez, 2019), de Gabriel García Márquez. Sobre um de seus encontros com o escritor colombiano, Fuentes (2019, p. XIX, tradução minha) narra:

[...] sem saber, havia assistido ao nascimento de *Cien años de Soledad* – esse instante de graça, de iluminação, de espiritualidade, no qual todas as coisas do mundo se organizam espiritual e intelectualmente e nos ordenam: “Aqui estou. Assim sou. Agora, escreva-me”.

---

<sup>1</sup> Palavras do escritor mexicano Carlos Fuentes (1928-2012) ao testemunhar o que ele intitula de “nascimento” da obra *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez: “Aquí estoy. Así soy. Ahora escríbeme” (Fuentes, 2019, p. XIX).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás. E-mail: margonjunior@ufg.br

<sup>3</sup> Traduzido, no Brasil, como “Cem anos de solidão”.

Parece fácil como em um passe de mágica. Mas não é! Como mostrarei.

Divisei o presente capítulo, ou melhor, o projeto de pesquisa de pós-doutorado do qual ele é oriundo, no ano de 2021, ao ter em mãos relatos autobiográficos de professores que, em sua maioria, ensinam matemática na educação básica e também de professores formadores, vinculados a cursos de Licenciatura em Matemática. Entretanto, só fui capaz de tal feito porque estive envolvido, desde o ano de 2015, em um projeto de investigação sobre a sala de aula de matemática, intitulado Projeto *Abakós*. E só cheguei a esse projeto por ter vivido experiências transformadoras em minha identidade docente durante os anos anteriores.

Esse movimento não cessa, quer dizer, há mais passado em meu presente, projetando meu futuro. Há tanto passado quanto eu queira, desde que meu olhar sobre minha própria história me permita descobrir e inventar meus “futuros anteriores”<sup>4</sup> (Gagnebin, 1994), implicando-os como justificativas de minhas ações no tempo narrado.

Assim, não há nada de magistral no feito de conceber um projeto de pesquisa ou um texto autobiográfico, uma vez que nada surge de um gênio que, da noite para o dia, pare uma obra. A gestação, longa – muito longa nesse caso –, é tão importante quanto o parto. Uma obra como *Cien años de Soledad* (García Márquez, 2019) é, de fato, um assombro. Mas o é porque é fruto de um trabalho árduo, pautado na experiência vivida pelo próprio autor e escrito com muita reflexão, com elaboração de compreensões sobre nossa condição humana e histórica de inserção no mundo. Por sua vez, a concepção de um projeto de pesquisa, de um capítulo de livro e,

---

<sup>4</sup> “Futuros anteriores” é uma expressão usada por Peter Szondi para falar sobre o modo como Walter Benjamin se relaciona com seu passado. Segundo Gagnebin (1994, p. 98), a “lembrança do passado ‘desperta” no presente o eco de um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta. Certamente, o passado já se foi [...]; mas ele não permanece definitivamente estanque, irremediavelmente dobrado sobre si mesmo; depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido”.

sobretudo, a escrita de um memorial de formação autobiográfico também se configuram como trabalhos árduos. Para pari-los, é preciso ter vivido. E gestado.

Porém, às vezes “sou tomado pelo pânico de não haver dito nada ao longo de quinhentas páginas; às vezes, gostaria de seguir escrevendo o livro para o resto de minha vida, em cem volumes, para não ter mais vida que esta” (García Márquez, 2019 *apud* Fuentes, 2019, p. XXII, tradução minha). E se García Márquez é, por vezes, tomado de pânico, imagine eu. Sou tomado pelo pânico, seja por ter escrito e escrito, mas não dito nada, seja por não ter escrito, mesmo quando já entrevejo meu rebento. Não há como comparar meu ímpeto com o do escritor colombiano. Tomei, é verdade, um parâmetro deveras alto. Gigante! E não pretendo escrever cem anos de solidão... se alcançar algumas poucas décadas, já me darei por satisfeito, sobretudo se conquistar, na escrita, alguma solidão.

Que solidão? Em *Cien años de Soledad* é a insólita solidão de Macondo, onde acontece a “novela total<sup>5</sup>”, é “a insondável solidão que ao mesmo tempo os separava e os unia” (García Márquez, 2019, p. 423, tradução minha). Aqui, metaforicamente, digo que a solidão é a mais identitária possível, e nela – só, no ato de escrever, diante dos entraves – dá vontade de levantar e abandonar tudo, rasgar o papel, derramar água no teclado. Diante da palavra que não sai, que não chega, compreendo o verdadeiro obstáculo, o assombro diante da pergunta a ser respondida em escritos autobiográficos: quem sou eu?

Também assim me parecem os memoriais de formação e as questões de identidade docente materializadas nas escritas autobiográficas. Por vezes, narramos e narramos nossos feitos profissionais, mas o pânico assola a cada um de nós quando

---

<sup>5</sup> Expressão usada por Mario Vargas Llosa para caracterizar a obra *Cien años de soledad* (García Márquez, 2019), defendendo que ela “constrói um mundo de uma extraordinária riqueza, esgota esse mundo e se esgota com ele [...] é essa totalidade que absorve retroativamente os estágios anteriores da realidade fictícia e, ao adicionar novos materiais, constrói uma realidade com um princípio e um fim no espaço e no tempo” (Vargas Llosa, 2019, p. XXV).

pensamos: afinal, quem sou eu, professor? Quem sou eu, professor de matemática? Quem sou eu, professor que ensina matemática? É preciso conquistar alguma solidão...

E foi em busca de alcançar essa tal solidão, de responder, nem que seja hesitantemente, a essas perguntas, que cheguei ao projeto de pós-doutorado citado, intitulado: *Quem é você, professor que ensina matemática?*; e supervisionado pela Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato, da Universidade São Francisco (USF), em parceria com o grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), do qual participo desde 2022.

Com o objetivo de compreender a conexão entre narrativas de professores que ensinam matemática e sua identidade profissional docente, o projeto envolveu um trabalho de campo que acompanhou um grupo de pesquisa nomeado Grupo de Estudos e Pesquisas *Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola*, que reúne professores que ensinam matemática; e culminou na produção escrita de memoriais de formação por parte dos colaboradores, integrantes do grupo.

Esse movimento teve início em 2019 e se estendeu até 2022, de modo que o grupo se envolveu em um processo de biografização, uma experiência transformadora para os envolvidos, uma vez que a narrativa do outro “é, de certo modo, um laboratório das operações de ‘biografização’ que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais” (Delory-Momberger, 2014, p. 61).

Lendo e relendo as narrativas memorialísticas dos colaboradores do grupo – e conversando sobre elas –, logo se evidenciou para mim que se tratava de interpretar a intriga construída pelo narrador, pois as escritas apresentavam alternância entre momentos de tensão e de resolução narrativa, ou seja, as “concordâncias discordantes” (Ricoeur, 2009) da história narrada.

É ao narrar que o narrador produz uma síntese na qual organiza componentes “heterogêneos como as circunstâncias inesperadas ou desejadas, os agentes ativos e passivos, os encontros fortuitos ou buscados, interações que colocam os atores

em relações que vão desde o conflito até a colaboração” (Ricoeur, 2009, p. 44). As concordâncias discordantes pareciam ser indícios da identidade narrativa e levaram-me a compreender as tensões identitárias da própria identidade profissional dos professores colaboradores (Gonçalves Júnior; Nacarato, 2024).

Desse modo, o presente capítulo é uma análise narrativa, na qual busco compreender o processo de biografização de dois dos professores colaboradores envolvidos no projeto de pós-doutorado, Sergio Muryllo e Marcos Vinícius<sup>6</sup>; e avaliar a construção da intriga (Ricoeur, 2012) nas narrativas de suas trajetórias e o modo como isso os leva a conquistar alguma solidão – quer dizer, a materializar sua identidade narrativa e, por conseguinte, sua identidade profissional docente. Outrossim, o presente capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir a concepção teórico-metodológica aqui adotada para a construção da análise narrativa bem como mostrar seus intercalços.

O capítulo foi estruturado em três partes: “Aqui estou”, “Assim sou” e “Agora, escreva-me” – aludindo ao já citado excerto do escritor mexicano Carlos Fuentes. A primeira parte, a que se lê agora, funciona como um preâmbulo, no qual anuncio as partes do capítulo, o objetivo e o tema do trabalho. Na segunda parte, narro brevemente a história do Grupo *Abakós* e nosso encontro com a pesquisa narrativa e a análise narrativa, procurando demarcar a concepção teórico-metodológica a partir da qual trabalho. Narro também os tais intercalços da construção da análise narrativa, ou seja, os processos que me levam dos “textos de campo” aos “textos de pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015). Por fim, na terceira parte, apresento mais detidamente os dois colaboradores da pesquisa, com os quais dialogo; coloco-me de forma relacional a eles, à minha própria história e aos teóricos que me ajudam a tecer uma compreensão; e aprofundo minha análise narrativa, extraindo lições.

---

<sup>6</sup> Nomes verdadeiros, autorizados pelos colaboradores.

## **Assim sou: o encontro com a pesquisa narrativa**

O Grupo de Estudos e Pesquisas *Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola*<sup>7</sup> nasceu no ano de 2015, ainda sem esse nome, mas com uma ideia, um propósito traduzido na seguinte questão: de que maneira levar nossos estudantes a usar a matemática como ferramenta para compreender e agir no mundo? Naquele momento, começamos por repensar nossas aulas no 6.º ano do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG). Para nós, isso significou buscar: formas de fazer com que os estudantes aprendam a matemática com compreensão; o estudo e a produção de tarefas matemáticas, atividades e materiais didático-pedagógicos desafiantes; diferentes modos de organizar o currículo e o ambiente da sala de aula; maneiras de fazer com que os alunos reflitam sobre o seu processo de pensamento, no intuito de desenvolvê-lo; e formas de ampliar a autonomia dos alunos e de instigá-los a refletir e averiguar o seu próprio pensamento matemático e seu pensamento crítico (UFG, 2015).

Com esse propósito, o grupo reunia-se semanalmente, a fim de elaborar tarefas matemáticas para seus estudantes; desenvolvê-las em sala de aula; e, depois, conjuntamente, realizar uma reflexão sobre os resultados obtidos para, por fim, pensar nos próximos passos do grupo, nas próximas tarefas etc. Era um processo de investigação-ação colaborativa, já descrito em Gonçalves Júnior, Rocha e Moraes (2017); em Rocha *et al.* (2024); e em Gonçalves Júnior e Nacarato (2024).

Esse processo de investigação-ação levou-nos a contar histórias de nossas aulas de matemática a nossos pares, integrantes do grupo – o qual, por sinal, foi crescendo em quantidade de integrantes, à medida que outros docentes do Cepae, professores

---

<sup>7</sup> Espelho do Grupo no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) disponível em: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6059157120774781](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6059157120774781) Acesso em: 2 ago. 2023.

da rede, estudantes de pós-graduação e graduação começaram a fazer parte dele e a também se envolver em processos semelhantes.

Sergio Muryllo e Marcos Vinícius – naquela época, ambos estudantes da pós-graduação – ingressaram no grupo no ano de 2017. Sergio Muryllo, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/Cepae/UFG), propôs uma pesquisa sobre a sua própria prática de sala de aula – e pôs-se a contar histórias de suas aulas com investigação matemática e narrar sua própria biografia como professor (Ferreira, 2020). Marcos Vinícius, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFG), de forma semelhante, trabalhou também com sua própria biografia, narrando-a em sua dissertação, porém fez uma pesquisa sobre a nossa prática em sala de aula dentro do Projeto *Abakós*, acompanhando as aulas que eu lecionava juntamente com outros colegas professores (Amorim, 2019). Marcos Vinícius não apenas acompanhou as aulas, mas também colaborou e se envolveu com os estudantes, de modo que, em sua pesquisa, contou as histórias das aulas sempre de forma relacional com sua própria história como professor.

Assim, chegamos, no Grupo, até a “pesquisa narrativa” (Clandinin; Connelly, 2015), pois vimo-nos na necessidade de contar as histórias de nossas aulas e tomá-las como objeto de análise. Porém, o trabalho colaborativo dentro do Grupo *Abakós*, a reflexão conjunta e as transformações em nós realizadas na alçada dessa história, principalmente em nossas identidades docentes, davam uma dimensão especialmente ontológica da pesquisa que fazíamos e fazemos. “Quem somos nós, professores de matemática?” era a busca que nos perseguia e vice-versa. Isso se deve sobretudo às narrativas de nossas aulas, pois, por meio delas, pudemos notar as experiências transformadoras que vivemos e o modo como fomos capazes de insubordinar o currículo, a cultura escolar matemática e a da aula de matemática. Ao narrarmos uma história de aula ao grupo, o “excedente de visão” (Bakhtin, 2011) de uns sobre outros, éramos levados a contemplar a nós mesmos como professores: *é assim que sou? É assim que quero ser? Realmente*

*fui assim, mas não quero ser assim?! Consegui ser assim!?* Isso nos conduziu a outro caminho, às escritas autobiográficas, como narrarei adiante. Antes, porém, cabe narrar nossa construção conjunta de um caminho teórico-metodológico.

Clandinin (2013, p. 215, tradução minha) discute a amplitude do que tem sido chamado de “investigação narrativa” (*narrative inquiry*) ou “pesquisa narrativa” (*narrative research*), procurando “esclarecer as inúmeras maneiras pelas quais os pesquisadores estão usando o termo ‘narrativa’ para descrever e definir seus projetos” e fazendo uma síntese sobre os diferentes usos do termo “narrativa”, que resumo no Quadro 1.

Quadro 1 – Diferentes abordagens do termo “narrativa”

Abordagem	Dados	Concepções metodológicas	Objeto de análise
<b>A</b>	Narrativas e histórias coletadas pelos pesquisadores	As pessoas contam suas histórias aos pesquisadores. É como se as histórias estivessem “esperando” para serem contadas, quando instigadas pelos pesquisadores. Assume-se que as histórias contadas terão começo, meio e fim, com um roteiro, personagens e resoluções.	Narrativas e histórias contadas
<b>B</b>	Qualquer “texto” oral é considerado como narrativa ou história	Há atenção para a construção colaborativa dos textos orais, dependendo da relação entre pesquisadores e participantes. Há uma preocupação em relação à discussão sobre qualquer oralidade ser considerada ou não uma narrativa.	Textos orais

C	Narrativas e histórias coletadas	Há mais atenção para o contexto em que as histórias foram contadas, tanto em relação a um contexto sociopolítico como a um contexto local. Há preocupação com a relação entre os pesquisadores e os participantes.	Narrativas e histórias e/ou a produção das narrativas e das histórias
D	Os textos de pesquisa são compostos como narrativas. Sejam os dados vistos como narrativas em sua forma, sejam vistos como método de coleta, a análise é realizada por meio da composição de narrativas baseadas na análise dos dados. Narrativa é vista como uma entre várias possibilidades de formas representacionais. A pesquisa é chamada “pesquisa narrativa” devido ao método de representação. As questões sobre a composição de formas representacionais são abordadas algumas vezes de maneira mais reflexiva, outras menos.		

Fonte: Baseado em Clandinin (2013)

Embora Clandinin (2013) não intitule cada uma dessas abordagens, posso dizer que a abordagem *A* está no âmbito do pesquisar sobre narrativas. As abordagens *B* e *C* talvez possam ser referidas como pesquisas com narrativas ou, mais especificamente, pesquisas com narradores, devido à relação entre pesquisadores e participantes. A abordagem *D*, segundo a autora, alude a uma crescente popularização da expressão narrativa e a uma preocupação com a audiência, uma vez que, nesse tipo, a forma parece ser mais importante.

Clandinin (2013, p. 217, tradução minha), de sua parte, afirma que nenhuma dessas abordagens corresponde ao modo como ela concebe a investigação narrativa, pois, para ela, a investigação narrativa é

tanto o fenômeno em estudo quanto a metodologia para seu estudo. A investigação narrativa é como entendemos a experiência humana. Ela carrega uma visão do fenômeno da experiência. Vivemos vidas repletas de histórias em paisagens cheias de histórias. A experiência é fundamentalmente narrativa. A investigação narrativa parte do entendimento sobre quem somos, sobre as histórias pelas quais vivemos, e isso é fundamentalmente narrativo por natureza.

No Grupo *Abakós*, uma questão ontológica colocou-se sobre nosso trabalho ao narrarmos nossas próprias aulas, pois o grupo vivia pelas histórias que contava. Entretanto, não posso descartar que, em minhas primeiras entradas na pesquisa narrativa, a abordagem *D* exerceu certa influência, ou seja, penso muito na forma quando quero contar uma história – isso é evidente em minha tese de doutorado (Gonçalves Júnior, 2015) e talvez também o seja em muitos dos escritos que publiquei.

Em contrapartida, também fui movido por uma questão ontológica, sobre quem é o Professor Marquinhos que figurava nas histórias que contei em minha tese e nas que continuo contando até hoje. Sempre foi uma questão de identidade docente para mim, e isso me levou a repensar questões epistemológicas. Mas concordo plenamente com Clandinin na ideia de que a representação narrativa por si só não caracteriza pesquisa narrativa.

Penso na forma como um modo de cotejar, sem necessariamente contrapô-las, as questões teóricas e as práticas – a práxis –, que assolam cotidianamente o professor. Nesse sentido, a forma é também um modo de me colocar relacionalmente a essas questões. E tomo da forma narrativa, buscando imiscuir-me pelos meandros da literatura, do romance, do teatro, do ensaio, entre outros, como um caminho para compartilhar com outrem as histórias que vivo, aprender com elas e, quiçá, afetar o leitor a realizar suas compreensões, completando assim o ciclo da *mímesis* (pré-figuração – configuração – refiguração) do qual fala Ricoeur (2012), sobretudo o processo de refiguração, ou seja, a partir do qual o leitor restitui a narrativa ao “tempo do agir e do padecer”,

quer dizer, a seu próprio tempo – à sua própria prática? É minha esperança.

Nesse sentido, a meu modo de ver, a narrativa pode ser vista como uma resposta ao alerta de Freire (1996, p. 39): “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Isso! A narrativa do professor sobre sua prática permite-lhe aproximar-se dela de tal modo que a história chega a confundir-se com a prática, pois “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (p. 39).

Com base nisso, parece-me que a forma escolhida e o gênero adotado – às vezes compulsoriamente, como ocorre quando alinhamos nossos textos às normas, aos padrões, às formas e aos gêneros de dissertações e teses acadêmicas – podem implicar em uma submissão acrítica a um certo modo de pensar, tanto teórica quanto metodologicamente; e, arrisco-me a dizer, podem nos submeter a um certo modo de ser. Podem.

Outrossim, a forma acadêmica acaba gerando como consequência um direcionamento restritivo do possível leitor. Isso pode ocorrer, entre outros motivos, pela simples possibilidade de acesso ou não ao texto.

Isso me incomoda também, mas a pergunta que interessa é: como circulam<sup>2</sup> os conhecimentos entre as comunidades de pesquisadores em educação e a comunidade escolar, como a dos professores? (Gonçalves Júnior, 2015, p. 4).

<sup>2</sup> Circulam. Ou seja, a direção não é de um grupo determinado para o outro. Não é uma mão única. Não se trata de colonização, mas de comunicação, de construção conjunta, de diálogo. Talvez a pergunta seja: Por que tradicionalmente se supõe que o conhecimento sobre educação venha da academia para a escola? Talvez isso vá continuar te incomodando por muito tempo!

Trata-se de um problema de solução complexa, e não podemos atribuir à transgressão estética em textos acadêmicos o papel de panaceia para essa questão. No entanto, considero a liberdade representacional em trabalhos acadêmicos uma abordagem progressista e insubordinada, como ensinam D’Ambrosio e Lopes (2014), especialmente quando o autor é o próprio professor. Em sua “formação permanente”, o professor deve reconhecer-se e assumir-se, “porque professor, como pesquisador” (Freire, 1996, p. 29). E, se me permite Freire, acrescento: porque professor, também como narrador.

Isso levou à publicação do livro intitulado *Deixe-se contar: histórias de aulas de matemática, colaboração e formação de professores* (Gonçalves Júnior; Rocha; Sardinha, 2020), no qual exercitamos – os outros dois autores e eu –, como aprendizes, uma entrada ao mundo da pesquisa narrativa. E também conduziu, de certa forma, nossas orientações, no Grupo *Abakós*, aos trabalhos de mestrado de Sergio Muryllo e Marcos Vinícius. O mais difícil, e no que ainda estamos a trabalhar e a aprender, é o exercício analítico, especialmente, libertar-se da faina de análises pré-estruturadas e lançar-se na análise narrativa.

“Mover-se dos textos de campo para textos intermediários e para os textos finais da pesquisa é um processo complicado e iterativo” (Clandinin, 2013, p. 49), para o qual não há um caminho linear que permita “desdobrar” – *unfolding* – os dados coletados em analisados e, por fim, resultados publicados. De acordo com a autora, os textos de pesquisa precisam refletir sobre a temporalidade, o contexto social e o lugar, ou seja, as três dimensões da pesquisa narrativa. Isso pode levar a uma compreensão mais profunda sobre as experiências relevantes para nossos “*research puzzles*” (Clandinin, 2013). Sempre com a “coparticipação” dos colaboradores, que são chamados a pensar juntos inclusive a parte analítica do trabalho, ou seja, mantendo o aspecto relacional, os pesquisadores narrativos se engajam em produzir narrativas que se “desdobram ainda mais”, que continuam a se tecer – *further re-telling* –, “reavivando as relações

de pesquisa [*re-livings of research relationships*]” (Clandinin, 2013, p. 49-50). Trata-se da análise narrativa, na qual o pesquisador narrativo narra, sempre.

Assim, durante a experiência da investigação narrativa, no modo como apresentam Clandinin (2013) e Clandinin e Connelly (2015), há uma imersão no campo de pesquisa, uma interação intensa com os participantes e colaboradores, ao longo do tempo e do lugar, enfim, há uma conotação etnográfica nessas obras citadas. Porém, há também um distanciamento em relação ao etnógrafo tradicional: que tem a pretensão de ser neutro, de realizar uma coleta de dados puramente objetiva e que costuma considerar os sujeitos participantes como aqueles a quem se investiga, apenas. É como se a pesquisa narrativa fosse uma resposta à crise pós-moderna<sup>8</sup> – produto das “reações e respostas dos povos estudados ante os artigos publicados por pesquisadores distantes da realidade desses povos” (Rockwell, 2009, p. 183) – que mantém em cheque a pesquisa etnográfica. Alguns pesquisadores, segundo Rockwell, infelizmente, buscam estudar as comunidades escolares, os professores e os estudantes como se essas comunidades carecessem de interesse próprio por seu entorno local e global.

A contrapelo dessa concepção, a pesquisa narrativa busca na experiência com os colaboradores uma compreensão conjunta da situação em estudo. E nessa experiência de investigação o pesquisador vai tecendo “textos de campos”, o que Clandinin chama de dados empíricos: são textos descritivos e, em certa medida, interpretativos. Ele também vai tecendo seu “relato narrativo” – *narrative accounts* –, o qual, por ser uma descrição

---

<sup>8</sup> Essa crise faz alusão a uma mudança de perspectiva em relação às abordagens de pesquisa que eram consideradas neutras e objetivas. Na modernidade, a razão torna-se a fonte da produção dos saberes – os pesquisadores acreditavam que poderiam observar e descrever a realidade social de maneira imparcial, sem serem afetados por suas próprias subjetividades. No entanto, a “crise pós-moderna” questiona essa objetividade e sugere que a neutralidade é impossível, pois nela “ocorre a ruptura dos grandes modelos epistemológicos, com suas pretensões de verdade, objetividade e universalidade” (Gatti, 2005, p. 600).

detalhada e estruturada das experiências de indivíduos ou grupos, centrada na forma como essas experiências são vividas, percebidas e produzidas com a colaboração dos participantes, a meu modo de ver, contém considerável grau de interpretação e análise. Nas palavras de Clandinin (2013, p. 132, tradução minha), o relato narrativo é “uma representação do desenrolar das vidas, tanto dos participantes quanto dos pesquisadores, pelo menos na medida em que se tornaram visíveis nos momentos e lugares onde nossas histórias se cruzaram e foram compartilhadas”.

A composição dos relatos narrativos já comporta um primeiro nível de análise e se trata de um trabalho em direção a um “senso de mutualidade e cocomposição no que escrevemos” (Clandinin, 2013, p. 132, tradução minha). Entretanto, em um segundo nível de análise, dando como exemplo uma pesquisa em que foram compostos vários relatos narrativos, Clandinin fala em buscar “tramas ou padrões ressonantes” – *resonant threads or patterns* –, a fim de aprofundar a compreensão sobre a situação, em um processo em que novas questões e novos olhares surgem e, assim, conseguem “formatar” os relatos de modo a serem mais responsivos para a “composição da vida” (*life-composing*) dos envolvidos. “Ao olhar os relatos lado a lado, procuramos, como um time, ver as *ressonâncias* e os *ecos* que reverberam por meio dos diferentes relatos” (Clandinin, 2013, p. 132, tradução minha, grifos meus).

Não há um único caminho para fazer isso. Porém, a meu modo de ver, tudo começa com uma espécie de “mapeamento” dos dados empíricos. No caso da pesquisa aqui em questão, tendo em mãos os memoriais de formação escritos pelos integrantes do grupo, passei a identificar, descrever e interpretar uma série de elementos em cada um deles e construí um quadro interpretativo, que reproduzo a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2 – Mapeamento dos memoriais de formação

Elementos	Interpretação descritiva	Ecos e ressonâncias (com outros memoriais, comigo mesmo, com teorias, artigos etc.)
a. Título do memorial de formação		
b. Autor		
c. Quantidade de páginas		
d. Formação acadêmica descrita pelo autor		
e. Experiência profissional descrita pelo autor		
f. Principais referências acadêmicas		
g. Outras referências		
h. Intriga ou trama principal narrada pelo autor		
i. Principais concordâncias discordantes, no decorrer da narrativa		
j. Frases marcantes		
k. Outros documentos		

Fonte: o autor

A realização do Quadro 2, com o preenchimento dos elementos de *a* a *k*, na segunda coluna (interpretação descritiva), equivale à produção de um texto intermediário (entre um texto de campo e um texto de pesquisa) muito singular em relação a cada narrador, autor de um memorial de formação. Em cada célula da segunda coluna, além de registrar uma interpretação descritiva, busquei também citar literalmente excertos do autor, referenciando a página. Assim, em conjunto, esses elementos compõem uma síntese do memorial de formação a partir da qual é possível

navegar por ele sem precisar dele, ou seja, como se fosse mesmo um mapa.

Esses elementos, de *a* até *k*, não foram construídos todos de antemão, como se já estivessem aguardando os memoriais de formação para serem aplicados. Os tópicos de *a* até *e* foram os iniciais, a partir dos quais fiz as primeiras leituras dos memoriais – e, assim, eles me pareceram tópicos bem descritivos, provavelmente presentes em todos os memoriais. Já os tópicos *f* e *g* foram ganhando certa importância com o decorrer da leitura dos memoriais, uma vez que alguns autores, além de dialogarem com artigos acadêmicos, teorias e teóricos da área da Educação e da Educação Matemática, também dialogavam com poetas e literatas, músicas e compositores, entre outros não acadêmicos.

Os elementos *h* e *i* foram construídos a partir de meu diálogo com Ricoeur (2009, 2012, 2019). Eles foram muito úteis para interpretar o estilo próprio de cada professor narrador; compreender a identidade narrativa reclamada a si pelo autor; e, por fim, identificar indícios da busca identitária ao longo da trajetória narrada. Muitas vezes, o tópico *i*, por si só, forneceu uma estrutura da trajetória profissional narrada, uma vez que o narrador quase sempre tensiona as mudanças de rumo em sua trajetória, tais como finalizar ou conseguir finalizar uma formação; iniciar uma formação; ingressar como professor em uma escola; mudar de escola; ou aprender com um estudante, com um colega etc. Entretanto, a ideia de concordância discordante não está exatamente nos momentos marcantes da trajetória narrada, mas sim na relação entre os acontecimentos, na noção de “síntese do heterogêneo”, operação característica da narrativa. O enredo arquitetado pelo autor é uma espécie de mediação “entre o diverso dos acontecimentos e a unidade temporal da história contada” (Ricoeur, 2019, p. 147), de tal modo que o “acontecimento narrativo [...] é fonte de discordância, quando surge, e fonte de concordância porque faz a história avançar” (p. 148). Então, eu buscava os modos como o autor fazia sua história avançar, resolvia as peripécias narrativamente e, em certo sentido, mirava para o futuro.

O tópico *j*, por sua vez, foi um dos últimos a serem criados – na verdade, eu já tecia a análise narrativa de alguns memoriais e senti a necessidade de citar literalmente o autor do memorial, procurando ilustrar uma interpretação ou análise, deixar a descrição mais fidedigna e até auxiliar a construção da compreensão tecida por mim, sempre respeitando o próprio professor narrador.

Por fim, usei o elemento *k* para anotar outros documentos possíveis de serem usados, como dissertações e artigos do autor, mensagens de *e-mail* trocadas, áudio ou videogravações relevantes etc. No caso dos professores colaboradores Sergio Muryllo e Marcos Vinícius, consultei as dissertações que produziram, algumas mensagens de *e-mail* e meu diário de campo.

A terceira coluna do Quadro 2 – “Ecos e ressonâncias (com outros memoriais, comigo mesmo, com teorias, artigos etc.)” –, evidentemente, nasceu a partir de meu diálogo com Clandinin (2013), conforme já explicitado anteriormente. Por vezes, linhas dessa coluna ficaram em branco. Outras vezes, tomaram todo o espaço possível, e foi preciso inserir notas de rodapé para complementar as informações ou dar mais indicativos, referências, entre outros. Os meus escritos nessa coluna com certeza ultrapassam aquele teor descritivo e interpretativo da segunda coluna – aproximam-se de uma escrita mais analítica e compreensiva tomada como base para a construção da estrutura da análise narrativa, já com aspecto de texto de pesquisa.

Como verá, caro leitor, na seção seguinte do presente capítulo, ressoa em nós, Marcos Vinícius, Sergio Muryllo e eu, o fato de nossas vidas terem se cruzado quando estávamos na condição de pesquisadores – eles como mestrandos e eu, orientador. Isso, para mim, se tornou um ponto-chave para iniciar a análise narrativa. Eu não podia obliterar esse aspecto fundamental do meu encontro com eles, pois sabia o quanto haviam me afetado com suas pesquisas e suas histórias; e, ao ler seus memoriais, notei que também os havia afetado como professor. E o eco que eu ouvia ao ler os textos de campo era o de três professores, em diferentes momentos da carreira

profissional, buscando narrar-se a partir dos eternos encontros e desencontros com outros professores, parentes, amigos etc., que, em certo sentido, faziam nossa narrativa “andar” – e geraram tramas identitárias a serem resolvidas, em busca de nossa solidão.

Há também algo de intuitivo e pouco racional na construção da análise narrativa. É preciso sim alguma inspiração, mas ela não nasce feericamente, ao contrário, é gestada nesse árduo processo de mapeamento, é fecundada nas experiências de ter vivido o que vivi com esses professores no Grupo *Abakós*. Nesse sentido, a alusão a García Márquez e a outras referências não acadêmicas se dá porque a análise narrativa não é um texto meramente descritivo, mais que isso, procura compartilhar nossas experiências com outrem, procura compreender o que aconteceu, como aconteceu e o que podemos aprender como professores. Entre as produções e invenções humanas que fazem isso com maestria está a literatura. Assim, parece-me essencial inspirar-se nas histórias de grandes narradores, como García Márquez, inspirar-se na arte de narrar. E não defendo aqui que o pesquisador deva ser um exímio escritor, um literata, mas defendo que a experiência da refiguração, a partir de um texto de pesquisa, será enriquecedora e vicária, na medida em que a análise narrativa consegue compartilhar uma experiência.

Portanto, como pesquisadores narrativos, configuramos os elementos e os dados produzidos na pesquisa em uma narrativa que “unifica e dá significados aos dados” (Bolívar, 2002, p. 13). O pesquisador é aquele “que constrói e conta a história (pesquisador-narrador) por meio de um relato” (Bolívar, 2012, p. 92, tradução minha); e, desse modo, recria “os textos, de modo que o leitor possa ‘experienciar’ as vidas ou acontecimentos narrados” (p. 92, tradução minha).

Penso que a qualidade da análise narrativa estará no modo como o pesquisador consegue dialogar com os colaboradores e as teorias, sem perder o aspecto relacional, aprofundando um olhar para si mesmo. Ainda, também está no modo como consegue alcançar o leitor, como defende Clandinin (2013, p. 51, tradução minha, grifo meu):

Nossa esperança é criar textos de pesquisa que permitam ao público envolver-se em lembranças ressonantes ao colocar suas experiências ao lado das experiências da investigação, ao se imaginar ao lado dos participantes e pesquisadores que fizeram parte da investigação. Os textos finais da pesquisa não possuem respostas definitivas, pois os investigadores narrativos não chegam com perguntas prontas. *Esses textos têm como objetivo engajar o público a repensar e reimaginar as formas como pratica e como se relaciona com os outros.*

Não por acaso, destaquei um trecho dentro da citação anterior. Esse encontro com o leitor – algo que cotidianamente acontece dentro do *Abakós*, pois grande parte de nossos encontros consiste em um professor narrando sua aula para o grupo e o grupo refletindo em conjunto – nos levou a pensar em nossa própria história como professores, como estudantes. Ao desconstruírem-se em mim e, talvez, em colegas do grupo as formas mais estruturadas de análise, permitimos que o aspecto relacional no compartilhar das histórias nos levasse à questão: quem somos nós, professores de matemática? A desconstrução analítica e o nascimento de uma perspectiva mais ontológica e colaborativa nos levaram a escrever sobre nós mesmos: cada um teceu sua escrita de si. Conhecer o outro significou, naquele momento, conhecer a si mesmo. Assim, resolvemos, no Grupo *Abakós*, iniciar um novo projeto, em que cada um, primeiramente, faria um relato oral sobre sua trajetória profissional e acadêmica; e, depois, configuraria um texto escrito a ser trabalhado no grupo. Nomeamos o escrito de “memorial de formação”, com base em Prado e Soligo (2007) e Passeggi (2010), e, entre os 12 memoriais escritos por professores do grupo, escolhi dialogar aqui com os memoriais de Sergio Muryllo e Marcos Vinícius. Foi também nesse período que iniciei meu contato com o grupo Hifopem, propondo uma pesquisa de pós-doutorado, sob supervisão da Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato. No Hifopem, aprendi que

pesquisar narrativamente exige do pesquisador uma forma mais flexível de pensamento e de escrita do texto; é colocar-se à escuta do

outro; organizar as tramas vividas pelos participantes da pesquisa, sem emitir julgamentos, mas buscando atribuir sentidos ao que foi narrado; buscar pelos múltiplos fios que possibilitam a construção de uma história vivida. Exige também a exposição do pesquisador, ao produzir seu memorial – partimos do princípio que o pesquisador, para escrever a história do outro, precisa começar escrevendo sua própria história (Nacarato, 2018, p. 331-332).

Como diz Delory-Momberger (2014, p. 61), a “narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica”. Desse modo, nesses dois anos nos detivemos na complexa tarefa de nos produzirmos como sujeitos de nossas próprias biografias (Delory-Momberger, 2014).

Sergio Muryllo, por exemplo, escolheu narrar-se por meio de um texto intitulado “Eu, um professor que ensina matemática: confissões do que vivi”; e Marcos Vinícius, por sua vez, escreveu uma narrativa com o seguinte título: “Revisitando memórias e me redescobrimo estudante, professor e pesquisador”. E é com esses professores narradores que passarei a dialogar mais detidamente, a seguir, procurando também dialogar comigo mesmo. As narrativas foram discutidas nos encontros do Grupo *Abakós*, e o presente texto foi enviado aos professores colaboradores para, mais uma vez, contribuírem; e também para darem seu consentimento para a realização da pesquisa, com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, enviado junto com o texto.

### **Agora, escreva-me: ecos e ressonâncias**

Pelas palavras dos próprios colaboradores, apresento-os e, em seguida, apresento a mim mesmo.

Sou um goiano de pé-rachado que não despreza uma boa pamonhada. Nascido e criado na capital de Goiás, como é costumeiro dizer aqui nesse sertão, me constituo um ser tão orgulhoso das belezas desse chão. Em Goiânia, completei toda minha formação escolar: Ensino Fundamental em escolas da rede

privada e Ensino Médio na Escola Técnica Federal de Goiás. Em 1992, iniciei a formação acadêmica cursando Engenharia Civil na Universidade Católica de Goiás tendo abandonado o curso em 1994, entre insatisfações e desencantos. Em 1995, reiniciei a formação universitária, na mesma instituição, cursando a Licenciatura Plena em Física, concluída em 1999. Satisfeito e muito encantado com a docência, atualmente sou professor de Matemática e Física em escolas das redes particular e pública (estadual) em Goiânia. Sou casado e tenho dois filhos (Narrativa. Sergio Muryllo, 2022, p. 1).

Sou, agora, o professor Marcos Vinícius, mas me chamavam diferente: o neto do Seu Marcimino e da Dona Oneide. Menino criado pelos avós em uma chácara, à beira do Córrego do Gato, na cidade de Mozarlândia, interior de Goiás. A juventude (dos 16 aos 20 anos) foi marcada por longas viagens diárias de ônibus entre Mozarlândia e a Cidade de Goiás, onde cursava a graduação em Matemática, na Universidade Estadual de Goiás, Campus Cora Coralina. Durante esse período, também iniciei minha carreira como professor no colégio em que concluí o Ensino Médio: Colégio Estadual Costa e Silva. Ainda durante a graduação, mudei-me para a Cidade de Goiás e iniciei uma nova jornada, sendo professor de Matemática no Colégio Alternativo da Cooperativa de Ensino da Cidade de Goiás (COOPECIGO). Trabalhei nesse colégio por um ano, até ser aprovado no Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, já mestre, retornei à minha cidade natal, Mozarlândia, e atuo na formação de professores, como tutor presencial do curso de Pedagogia da UEG em Rede – Polo Mozarlândia (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 17).

Sou o professor Marquinhos, agora, é verdade. Pois fui também, sem nunca deixar de sê-lo, o Juninho, segundo filho de uma família de três irmãos, do interior de São Paulo. Fui encontrando nas letras e nos números minhas duas grandes paixões contraditórias, afinal, diziam-me, como pode você ter essa facilidade com a matemática, mas estar sempre com uma literatura debaixo do braço? Com essas paixões, podia ser menos tímido e menos franzino. Ingressei no curso de licenciatura em matemática, em 1998 (UNESP). Era o

Marcos, dividido entre as (etno)matemáticas apresentadas a mim pelo professor Pedro Paulo<sup>9</sup> e os grupos de teatro amador, em que participava. Em 2002, ingressei no mestrado em Educação (UEL), encontrando a primeira das mulheres marcantes em minha vida acadêmica, a professora Regina<sup>10</sup>. Depois, vieram a professora Dione<sup>11</sup> e a professora Bia<sup>12</sup>, durante meu doutorado em Educação (UNICAMP), em 2011. Por fim, no pós-doutorado, a professora Adair<sup>13</sup>, no grupo Hifopem, com quem aprendo, em cada encontro. Cheguei ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) em 2006, onde, até hoje, atuo na educação básica e na pós-graduação. Ali tornei-me professor Marquinhos (Narrativa. Marquinhos, 2024).

E foi no Cepae que tive o privilégio de ser o professor orientador de Sergio Muryllo e Marcos Vinícius em seus trabalhos de mestrado. Embora os memoriais de formação deles, naquela altura do início dos trabalhos no *Abakós*, ainda fossem relatos iniciais, já estavam impregnados de solidão. Quando concluíram a versão final, já em 2022, notei como haviam parido, realmente, um acabamento identitário para eles próprios. Foi uma longa gestação para eles também, pois acontece que

o biográfico é uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos (Delory-Momberger, 2014, p. 26-27).

Sergio Muryllo usa as flores-de-maio como metáfora estruturante em sua narrativa. Introduce a narrativa com o seguinte

---

<sup>9</sup> Prof. Dr. Pedro Paulo Scandiuzzi

<sup>10</sup> Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco

<sup>11</sup> Profa. Dra. Dione Lucchesi de Carvalho

<sup>12</sup> Profa. Dra. Beatriz Silva D'Ambrosio (1960-2015)

<sup>13</sup> Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato

título: “Por entre flores-de-maio, um gole e outro de café”, levando o leitor a seu jardim de flores, no qual sua preferida, a flor-de-maio, tem a peculiaridade de florescer em diferentes meses do ano, rompendo a expectativa de sazonalidade, simbolizando a imprevisibilidade em sua trajetória. Trata-se de “respeitar o tempo histórico de cada um, ainda que seja de uma efêmera flor-de-maio” (Narrativa. Sergio Muryllo, 2022, p. 1). Eis a primeira discordância narrativa de Sergio Muryllo. E ela já carrega em si uma concordância, afinal, seja em que mês for, o arroubo imprevisível será sempre uma flor.

Poeticamente, passeando com o leitor pelos ambientes de sua casa, como o jardim, a cozinha, a varanda, Sergio Muryllo vai narrando sua travessia, o “movimento feito por um professor que após muitos anos de exercício profissional se (re)constrói enquanto professor” (Narrativa. Sergio Muryllo, 2022, p. 3). E essa reconstrução está também no encontro com a pesquisa sobre a própria prática; e, para minha surpresa, comigo, seu orientador: “tenho muitas notas de nossas conversas (orientações) e em especial uma palavra que guardo na memória desses momentos é travessia” (p. 3).

Registrei também algumas notas de nossos encontros. Eu tinha a certeza de ter diante de mim um professor prenhe de experiências diante das quais eu nem imaginava como poderia ser chamado de orientador. A chave, pensava, estava em apontar com ênfase para o que eu mesmo não podia ver, mas desconfiava da existência abundante: a sabedoria (Tardif, 2002) da prática do Professor Sergio Muryllo. Precisava que ele, como eu, encontrasse

os meios metodológicos de evidenciar os procedimentos ordinários da vida profissional, de construir o conjunto de gestos ignorados aos iniciantes, mas tornados invisíveis logo que aprendidos pelos mestres, que adquiriram, ao fim de alguns anos, uma certa competência (Chartier, 2000, p. 164).

E Sergio Muryllo sabia que investigar a própria prática é desafiador, uma vez que, ao olharmos para nós mesmos, nem sempre enxergamos belezas. Ele acrescenta:

Nesse sentido, não quero que “travessia” se assemelhe a um ritual de passagem, antes - e nas palavras do próprio Marquinhos - se tornar um pesquisador que investiga a própria prática é lascar a mão no vespeiro. [...] Hoje eu tenho uma boa impressão das vespas existentes na pesquisa sobre a própria prática. É que no vespeiro, entre erros e acertos da nossa profissão, fazemos muitas coisas merecedoras de serem escritas e, por conseguinte, lidas. É como se o debruçar sobre o vivido (pesquisador) descortinasse a beleza oculta do cotidiano escolar pleno de ações imperceptíveis aos olhos daquele(a) que age com uma simplicidade que faz parecer fácil a condução da aula (professor) (Narrativa. Sergio Muryllo, 2022, p. 3).

Caminhando pelo jardim da sua vida – desde os dias em que, no ventre de sua mãe, ia até a UFG, onde ela estudava letras, em 1973, até os momentos de desafio e descoberta ao lado de seus alunos –, Sergio Muryllo vê a matemática como uma ferramenta de humanização. O encanto pela Educação Matemática é a “desculpa” que encontrou para continuar ensinando. Narra uma jornada em busca de flores que desabrocham onde menos se espera, até mesmo em um simples papel de embrulhar pão. Sua história não é apenas um relato de formação, mas um poema vivo, em que cada lembrança é uma flor que ele convida o leitor a contemplar – convida-o também a refletir sobre o tempo, a transgressão e a beleza do saber.

Com seu tio Romes, na mesa da cozinha, aprendeu a multiplicar em um papel de embrulhar pão. Essas lembranças são importantes para mostrar o modo como a matemática e a educação, desde cedo, sempre fizeram parte de sua vida. Com o Professor James, no fim da década de 80, entendeu frações, porém mais que isso: compreendeu o modo como o professor se importava com ele. Eis uma lição que Sergio Muryllo leva consigo.

Em certa altura de nosso trabalho, orientando e orientador, perguntei a Sergio Muryllo: “Qual é a sua desculpa para ensinar matemática a seus alunos?”. Eu provocava Sergio Muryllo com uma pergunta que também me provocava. Afinal, frequentemente, nossas “desculpas” são as mais previsíveis: “faz parte do currículo”; “você vai precisar disso um dia, acredite”; “por que cai na prova, no vestibular”, por exemplo. Essa pergunta serviu como um ponto central na narrativa de Sergio Muryllo, que encontra a resposta na humanização da matemática, na alegria da descoberta e na experiência matemática como um processo de desenvolvimento humano.

Aparecem ainda outras figuras essenciais na caminhada de Sergio Muryllo, como sua tia Lucy, afirmando que já sabia, desde cedo, que Sergio Muryllo queria ser professor de matemática. Isso reforça a ideia de que essa profissão sempre esteve em seu caminho, como um destino quase inevitável. Sua narrativa mostra o Professor Sergio Muryllo, hoje, buscando concordância em sua narrativa, buscando coerência em sua trajetória, compreendendo-se.

Há uma busca identitária de Sergio Muryllo, como se fosse uma solidão oriunda daquela perguntinha sobre a “desculpa”, a qual volta e meia é retomada em seu memorial. Em tom de compreensão, de achado, ele narra:

Quantas pessoas me ajudaram a compreender a beleza existente no saber matemático. Entre axiomas, lemas e teoremas situo a contemplação do belo, a experiência da descoberta e a alegria de ter um problema matemático resolvido como sensações marcantes. “Por que estou dizendo isso?” Para ser um professor de Matemática, querido(a) leitor(a), é preciso gostar de Educação Matemática, tanto quanto de Matemática. Isso pode parecer um pouco óbvio, mas é muito significativo para mim perceber que desde pequeno essa construção humana sempre me encantou (Narrativa. Sergio Muryllo, 2002, p. 9-10).

Nada óbvio, meu caro Sergio Muryllo, pois bem sabemos que por muito tempo – e talvez ainda por agora seja assim – se acreditou

que bastava gostar da Matemática para ensiná-la, como nos alerta Fiorentini (1995).

A meu modo de ler, a trama narrativa de Sergio Muryllo passa pelos saberes de um professor experiente, com práticas consolidadas, mas aberto a desafiar-se e surpreendendo-se com isso. Em sua narrativa, ele dialoga com poetas como Paulo Leminski e Manoel de Barros; e também com Vigotsky, Veiga Neto, Buber, entre outros. O tom do texto é acolhedor e convida o leitor a se juntar a ele na reflexão, seja tomando um café na varanda ou se aconchegando na cozinha. Essa abordagem cria uma sensação de proximidade e intimidade, como se o leitor estivesse participando de uma conversa pessoal e significativa com Sergio Muryllo, ouvindo-o falar de suas imprevisibilidades com o Professor James, a Tia Lídia, o Tio Romes, a Tia Sílvia, a Professora Gumercinda, o Professor Pedrão, o Professor Maurício e até o Professor Marquinhos.

“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”, como diz o poeta Vinicius de Moraes (Samba [...], 1963). Tanto Sergio Muryllo como Marcos Vinicius e eu, em nossos relatos narrativos, ecoamos o dístico do poeta. Neste capítulo, citei brevemente meus encontros com os professores Pedro, Regina, Dione, Beatriz, Adair; falta-me espaço para referir-me a muitos outros, professores, familiares e amigos que afetaram minha trajetória rumo à docência. E Marcos Vinicius, como veremos, deixa ressoar em seu memorial de formação as histórias das histórias de seus encontros.

Por sua vez, Marcos Vinicius narra a transição de um jovem professor – que se vê repetindo a prática de seus antigos mestres – para um professor que valoriza a criticidade, o diálogo e a participação do estudante. Essa é uma questão identitária relevante no seu memorial. Em sua intriga narrativa, em suas peripécias, ele compõe concordâncias discordantes imprescindíveis para fazer andar sua narrativa e, diria mais, para fazer mover sua vida profissional:

Quando me vi sendo esse professor, me senti muito incomodado e, em conversa com o prof. Luciano e em reflexões pessoais, decidi ser o professor que eu acreditava e não aquele que estava sendo, ou seja, um profissional mais preocupado com a obediência dos alunos do que com a criticidade deles (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 11).

Sua narrativa, conforme ele próprio descreve, está estruturada em duas “partes principais” ou “movimentos”: o movimento de “me tornar o ‘contador de histórias’, e não mais apenas ‘ouvinte das histórias que me contavam” (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 2); e, depois, o movimento de sua formação acadêmica, mas sem deixar de lado as experiências de “fora da universidade”.

Marcos Vinícius, então, começa com seu título secundário “Ouvinte das histórias que me contavam”. Ele era o ouvinte das histórias dos colegas da *van* que o levava à escola, abrindo porteiros e porteiros sem fim – permita-me um parêntese para ressaltar como é repleta de significado essa alusão metafórica de Marcos Vinícius ir abrindo porteiros no caminho até a escola. Já na escola, era o ouvinte das histórias das tias da faxina e, de volta para casa, ao fim do dia, ouvia as histórias do avô: “sob a luz de uma lamparina que escurecia a parede com sua fumaça [...] ‘Encontraram, dia desses, o tal do pai-do-mato’. Esse mesmo, ‘O guardião do Cerrado Goiano” (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 3-4).

Eu, por conseguinte, sou levado às histórias que meu avô contava, o Vô Lélo, do qual eu era, como Marcos Vinícius, ouvinte atento – éramos, Marcos Vinícius e eu, inconscientes ainda da profundidade das marcas que ficariam em nós a partir desses narradores.

Com uma poesia própria, em um texto nostálgico – mas com olhos no futuro –, Marcos Vinícius narra as lembranças de sua infância em Mozarlândia, Goiás, onde foi criado pelos avós em uma chácara. Ele descreve a importância da educação em sua vida; e destaca os desafios enfrentados para estudar e o papel influente de professores que marcaram sua jornada, que lhe passaram confiança, como a Professora Cida.

Desde cedo, Marcos Vinícius interessou-se pela matemática e começou a ajudar seus colegas, especialmente, os amigos do futebol, que se reuniam debaixo do pé de manguba. Ele conta:

[...] depois de pouco tempo me tornei professor de quase todos eles. Não de futebol, obviamente, pois eu era péssimo, mas das matérias escolares. Até então, me sentia satisfeito em ouvir outras pessoas contando experiências e, de alguma forma, me ensinando, seja sobre a cultura e crenças populares, ou sobre conteúdos escolares. [...] No entanto, a partir daquele momento, seria eu o “contador de histórias”, ou seja, seria minha a responsabilidade de ensinar meus amigos (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 6).

Sua escrita tem um olhar atento aos detalhes, capaz de nos transportar para o seio de suas experiências: “As viagens até a escola eram divertidas, apesar de durar, em média, duas horas para ir e o mesmo tempo para voltar. [...] Como era rara a comunicação por celular, um galho verde de árvore sobre a porteira nos indicava: Já fui! - Para mim, indicava: Menos porteiros!” (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 3).

Como contador de histórias, Marcos Vinícius envereda sua narrativa para o ato de ensinar. Para isso, ele abre em seu texto a seção “De ouvinte a ‘contador de histórias’” e narra as peripécias vividas nessa vereda. No Ensino Médio, os professores logo contavam com a ajuda dele para ensinar os conteúdos de matemática para a turma toda. No entanto, ele via-se “no máximo, [como] um reprodutor das práticas” (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 5) do professor de matemática. Assim, sua narrativa leva à sua formação acadêmica, desde o ingresso na Universidade Estadual de Goiás (UEG) para cursar Licenciatura em Matemática até a aprovação no mestrado em Educação em Ciências e Matemática na UFG.

Durante a graduação, ele começou a trabalhar como professor em sua cidade natal e, depois, na cidade de Goiás, onde enfrentou os desafios de alinhar a prática docente com suas convicções pedagógicas. Ele narra como conheceu o professor formador

Luciano<sup>14</sup> e, por ele, a abordagem dialógica e investigativa das aulas de matemática, baseada em Ole Skovsmose – e também em Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrosio. O fato de conhecer essa abordagem parece levar Marcos Vinícius a narrar: “Por certo, só me conscientizei sobre como eu entendia a educação e rompi com mitos (D’AMBROSIO, 2016) após realizar leituras e reflexões no grupo e nas aulas de Estágio Supervisionado 1 e Metodologia do Ensino Fundamental” (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 10).

Desse modo, ao cumprir seu estágio supervisionado, Marcos Vinícius baseia-se nessa abordagem, procurando a participação ativa e o diálogo entre os alunos.

Marcos Vinícius enfatiza o modo como suas experiências pessoais e profissionais se entrelaçam, formando sua identidade como estudante, professor e pesquisador. Já como professor, enfrentou desafios ao tentar alinhar sua prática docente com suas crenças pedagógicas. Ele descreve momentos em que se viu distante de seus ideais educacionais e a maneira como suas reflexões a respeito disso o impulsionaram a ajustar sua abordagem em sala de aula. E aí, tome peripécias, como a da aluna Brenda, pouco participativa nas aulas de Marcos Vinícius, desinteressada, impelindo-o a pensar em um modo de trazê-la para a aula. Ou como a de uma outra estudante que interpretou mal uma brincadeira feita por ele – e, indignado, Marcos Vinícius notou o peso enorme que tem a palavra do professor. Houve, ainda, entre outras peripécias, a história da oficina envolvendo “Cartões de polinômios”, muito importante para que ele visse como pode ser a aula. Com isso, Marcos Vinícius questiona-se sobre qual professor estava sendo, o que o leva a ter “certeza de que sim, é possível um ambiente diferente daquele em que o professor é o detentor do conhecimento” (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 12).

Em certa altura da narrativa dessas peripécias, ele chega a um ápice concordante, vivido em uma escola na qual fez um trabalho pautado na reflexão com seus pares, que o fez se sentir satisfeito

---

<sup>14</sup> Prof. Dr. Luciano Feliciano de Lima (UEG)

com sua profissão. Assim, ele conclui: “a coerência entre a teoria estudada sobre ser professor e minha prática vivenciada com os alunos provavelmente foi a causa de tamanha paz que sentia naquele momento” (Narrativa. Marcos Vinícius, 2022, p. 14).

Encontrar essa paz é como querer continuar escrevendo pelo resto da vida, por cem anos de solidão. É a sensação de identidade profissional acabada, encontrada. Talvez minha paz seja a chegada ao Cepae, em 2006, uma escola na qual ao professor são dadas as condições mínimas para ser pesquisador – professor pesquisador – na educação básica. Mas, como Marcos Vinícius, conheço a transitoriedade de tal paz. Logo aparecem novas peripécias – o estudante que nos tira o chão, a mudança de escola, aquele novo desafio que desabrocha, o novo encontro, ou desencontro, a dinâmica do contexto político e social, aquela crise identitária. Pois é, “a vida é pra valer” (Samba [...], 1963).

Por fim, Marcos Vinícius narra ainda sua pesquisa no mestrado, na qual acompanhou aulas do Projeto *Abakós*, lecionadas por mim e outros colegas professores. Com base em suas histórias, ele diz que almejava compreender melhor ambientes dialógicos e investigativos, como o do Projeto, e pôde assim, no Grupo, conhecer outros autores e dialogar com nossas aulas.

Ao final do seu período de colaboração conosco, em campo, nas aulas do 6.º ano, eu enviei uma mensagem de *e-mail* a Marcos Vinícius, indicando a leitura dos capítulos finais do livro de Clandinin e Connelly (2015), especialmente o Capítulo 6. Nele, há um subcapítulo intitulado “Apaixonando-se, escorregando para a observação fria”. Na mensagem, escrevi a Marcos Vinícius:

Estou relendo o capítulo 6 do *Pesquisa narrativa*, o azulzinho<sup>15</sup>. [...] trata-se de um capítulo que nos diz muito, a você e a mim. Estamos dentro do campo e apaixonados pelos sujeitos. Mas, vez ou outra, escorregamos para fora da experiência ao redigir e avaliar as notas de campo. É o exercício que você fará agora. É hora de escorregar, meu jovem. Largar a paixão... Infelizmente... [...] não tenho dúvidas

---

<sup>15</sup> Referindo-me ao livro de Clandinin e Connelly (2015).

de que você se envolveu muito naquele ambiente, passando a fazer parte dele de forma natural, colaborativa. E os alunos foram um presente para nós. Fico com a impressão de que você tem um rico material nas mãos. [...] acho que se inicia agora uma nova fase. Leia o 6. E, se der, leia até o 10. E mãos à obra. Seu desafio é fazer literatura das agruras da nossa prática, com foco no seu objeto. Boas narrativas e obrigado pela força, nessas aulas todas que acompanhou (Comunicação pessoal. Marquinhos, 2018).

No dia seguinte, Marcos Vinícius então respondeu, também por mensagem de *e-mail*:

Certo, Marquinhos! Escorregarei. Rsrs... [...] E, como disse, me envolvi muito naquele ambiente. Acredito que fui um pouco mais do que um observador externo. E, realmente, tenho um material muito rico para analisar. Espero, e farei de tudo para que consiga, corresponder às expectativas sobre esse trabalho. Só tenho o que agradecer a você, ao [refere-se aos outros professores envolvidos] enfim, a todos os envolvidos nesse projeto. Aprendi muito durante esse período de “coleta de dados”, que foi muito mais que uma etapa da pesquisa, foi uma etapa grandiosa na minha formação como professor, como pesquisador e, também, como pessoa (Comunicação pessoal. Marcos Vinícius, 2018).

É uma troca que ecoa em mim como uma marca identitária. Era perder a participação de Marcos Vinícius em nossas agitadas aulas do 6.º ano, o “observador externo” que já estava mais para professor colaborador, parceiro. Entretanto, era permitir a ele pôr um ponto final em sua narrativa investigativa, afinal, ele entrara no meio de nossa história e, agora, sairia também no meio dela, atendendo aos prazos das pesquisas, de qualificação, defesa etc. Porém, em minha trajetória profissional, Marcos Vinícius agora já estava incorporado como uma peripécia digna de integrar minha “composição da vida” – *life-composing* – (Clandinin, 2013).

Aprendi muito com Sergio Muryllo e Marcos Vinícius. Somos professores em momentos muito diferentes da carreira, ainda

assim, a partir de suas histórias é possível construir ressonâncias e ecos comuns.

Sergio Muryllo: um experiente professor questionando sua própria identidade docente e colocando-se diante de novos desafios. Em seu relato narrativo, fica evidente o modo como interconecta suas experiências de vida e práticas docentes para construir sua identidade como educador. E é pela narrativa, quase como uma ferramenta, que ele vai arando a terra, adubando e colhendo flores-de-maio solitárias, imprevisíveis – quero dizer, ele busca compreender e ressignificar sua trajetória, em um processo que envolve memória, reflexão e, essencialmente, transformação (Bolívar, 2016).

Em certos momentos, penso que, para Sergio Muryllo, “o passado era mentira, a memória não tinha caminhos de regresso, toda a primavera antiga era irrecuperável e o amor mais desatinado e tenaz era, de qualquer modo, uma verdade efêmera” (García Márquez, 2019, p. 455, tradução minha). Ou seja, embora ele tenha encontrado sua identidade em cada desabrochar de suas flores-de-maio, ele também sabe da efemeridade desse processo, sabe que o passado pode mudar dependendo dos olhos que sobre ele coloquemos e, surpreendentemente, permite-se estar aberto para os desafios, sempre na expectativa das próximas transgressões floridas. Eu também tenho perseguido minhas verdades efêmeras, como foi a busca em que me envolvi, junto com o Grupo *Abakós*, por um projeto de ensino no qual a autonomia do estudante – bem como sua capacidade de investigação – fosse levada a sério. E, depois, já com o Hifopem, minha efemeridade mudou para compreender quem sou eu, professor de matemática.

Isso ecoa em Marcos Vinícius, que, por sua juventude, tem uma busca na qual parecia que o “mundo era tão recente, que muitas coisas careciam de nome, e para mencioná-las era preciso apontar com o dedo” (García Márquez, 2019, p. 9, tradução minha). Marcos Vinícius segue ouvindo histórias, permitindo-se ser tocado por elas, ser afetado para, em seguida, buscar sua própria coerência identitária, descobrindo os meandros da nossa desafiante

profissão. Em seu relato narrativo, a construção da identidade profissional docente é um processo dinâmico e reflexivo, profundamente influenciado pelas experiências pessoais e pelos contextos nos quais ele atua. Seu texto demonstra que a identidade profissional não é um ponto de chegada, mas uma construção contínua que se alimenta das memórias, dos desafios, das reflexões e das transgressões que vão surgindo ao longo da carreira.

Tanto em Sergio Muryllo como em Marcos Vinícius – como em mim – a identidade é uma questão inacabada, porém longe está de estar perdida, uma vez que, inclusive, encontramos uns nos outros os rumos para os quais direcioná-la. Há uma dimensão coletiva da identidade docente (Bolívar, 2016) – e, talvez, em nós esteja justamente a busca por uma educação matemática escolar na qual o estudante é convidado a exercer sua autonomia, investigar, compreender e agir criticamente no mundo.

Segundo Bolívar (2016), a identidade do professor é moldada tanto pela prática diária quanto pela reflexão crítica sobre essa prática. É o que fazem Marcos Vinícius e Sergio Muryllo, como também eu mesmo: um professor no meio da carreira, que vê a si próprio em Marcos Vinícius e em Sergio Muryllo e os convida para a sua própria busca identitária como professor de matemática que propõe certo tipo de aula e certo tipo de tarefas matemáticas investigativas — nas quais espera uma postura autônoma, crítica e dialógica dos estudantes —; busca por uma formação e desenvolvimento profissional no interior de processos colaborativos, como os grupos *Abakós* e *Hifopem*; vivencia suas crises identitárias; e, a partir delas, se move e se transforma como docente.

Há também uma dimensão individual da identidade, única e singular. Não por acaso, nós três dialogamos tanto com nossa própria história, no encontro com tios, avós, pais, amigos, professores e colegas, condicionados também por fatores contextuais, o que mostra que o desenvolvimento profissional não é independente do pessoal (Bolívar, 2016).

Por fim, ecoa em nossas histórias um narrador singular – que conta sobre nós, professores de matemática nas escolas, de dentro das escolas, pois construímos uma narrativa “para que se possa dizer, se fazer ver, se narrar, se deixar interrogar e pensar o trabalho ordinário dos docentes” (Chartier, 2000, p. 168) –, aquele que normalmente é invisível na academia, pois quase sempre é narrado por outrem que se colocam como “colonizadores” das práticas e dos saberes docentes (Fiorentini, 2008). Especificamente, logramos construir narrativas nas quais mostramos quem somos, como nos constituímos, na esperança de sua refiguração, caro leitor, isto é, que sejam também suas as perguntas que colocamos a nós mesmos.

Iniciei este capítulo cotejando a expressão de Carlos Fuentes sobre a obra de García Márquez (2019), *Cien años de Soledad*, e, digamos assim, o “encontro” de nossa identidade, o ímpeto da escrita. Como mostrei, a obra de García Márquez ganhou mesmo sua identidade após sua publicação, após dezenas de críticas, comentários, prêmios etc., à medida que o ato da leitura provocava reconfigurações (Ricoeur, 2010) em seus leitores. No fundo, essa identidade ainda está em construção e se transforma cada vez que se publica uma nova edição, cada vez que um leitor aprecia a obra e deixa-se afetar por ela.

Paralelamente, ao escutar as narrativas memorialistas dos colaboradores Marcos Vinícius e Sergio Muryllo e ao procurar escutar minha própria narrativa, revi minha própria identidade, identifiquei-me com as histórias contadas, relacionei-me com elas, chamei para o diálogo também as referências bibliográficas com as quais lidei e pari minha narrativa de pesquisador. Acredito, assim como Ricoeur (2012, p. 129), que as “vidas humanas precisam e merecem ser contadas”.

Dar-nos como um texto a ser lido, tal como fizemos, mostrou que não, não encontramos nossa identidade profissional em nossos escritos. Porém, demos a ler nossa busca identitária e, na medida em que a escrita é prenhe de indícios dos modos como nos implicamos nessa busca – seja nas peripécias que escolhemos narrar, seja na maneira como estruturamos nossa intriga –,

aludimos nossas próprias “teorias educacionais vivas” (Whitehead, 1989). Narramos o que somos, ou somos o que narramos, deixando transparecer nossa própria solidão – invisível a nós mesmos, ainda que direcionadora de nossos propósitos identitários –, contando nosso passado, projetando nosso futuro, buscando compreender quem somos no presente, como professores de matemática, e como permanecemos assim, mesmo que não peremptoriamente.

*¡Ahora, escribe tú!*

## Referências

AMORIM, M. V. dos S. *Árvores, carrinhos e investigações: narrativas sobre a comunicação na sala de aula de matemática*. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10318>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOLÍVAR, A. B. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2016.

BOLÍVAR, A. B. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: ABRAHÃO, M. H.; PASSEGGI, M. C. (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Rio Grande do Sul: Editora da PUCRS, 2012. p. 27-69. v. 1.

BOLÍVAR, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.

CHARTIER, A.-M. Fazer e ordinar a classe: uma aposta para a pesquisa e a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf> Acesso em: 30 set. 2014.

CLANDININ, D. J. *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, Califórnia: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. E. *Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. 2. ed. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, S. M. *Cenários para investigação matemática: uma proposta didática para trabalhar sequências numéricas nas séries finais do Ensino Fundamental*. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10781> Acesso em: 20 nov. 2024.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. ISSN: 0103-636X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221870004> Acesso em: 11 out. 2024.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 1-38, 1995.

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

FUENTES, C. Para darle nombre a América. In: GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Cien años de soledad*. Barcelona: Penguin, 2019. p. XV-XXIII.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp; Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Cien años de soledad*. Barcelona: Penguin, 2019.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, 2005.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A. *Perscrutando diários de aulas de matemática do estágio supervisionado da licenciatura em matemática: reorientando histórias e investigações*. 2015. 363 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1625806> Acesso em: 8 jan. 2025.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A.; NACARATO, A. M. Quem é você, professor que ensina matemática? Biografização e identidade docente a partir de memoriais de formação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 35, p. e2024c1103BR, 2024.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A.; ROCHA, L. P.; MORAES, M. G. Invenção e descoberta na aula de Matemática: um projeto de ensino no 6.º ano do Ensino Fundamental. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 194-213, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335074881\\_Invencao\\_e\\_descoberta\\_na\\_aula\\_de\\_Matematica\\_um\\_projeto\\_de\\_ensino\\_no\\_6\\_o\\_ano\\_do\\_Ensino\\_Fundamental](https://www.researchgate.net/publication/335074881_Invencao_e_descoberta_na_aula_de_Matematica_um_projeto_de_ensino_no_6_o_ano_do_Ensino_Fundamental) Acesso em: 12 set. 2023.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A.; ROCHA, L. P.; SARDINHA, R. *Deixe-se contar*: histórias de aulas de matemática, colaboração e formação de professores. Goiânia: Cegraf/UFG, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/347751810\\_Deixe-se\\_Contar\\_historias\\_de\\_aulas\\_de\\_matematica\\_colaboracao\\_e\\_formacao\\_de\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/347751810_Deixe-se_Contar_historias_de_aulas_de_matematica_colaboracao_e_formacao_de_professores) Acesso em: 2 ago. 2023.

NACARATO, A. M. Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. In: NACARATO, A. M. *Pesquisas (com) narrativas*: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 331-355.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (ed.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Uberlândia: UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/memorial-de-formacao/> Acesso em: 8 jan. 2025.

PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (org.) *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões e superações. São Paulo: Alínea, 2007. p. 45-60.

- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.
- RICOEUR, P. *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertadores*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- RICOEUR, P. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- ROCHA, L. P.; GONÇALVES JÚNIOR, M. A.; GUADAGNINI, M. do R.; SARDINHA, R. O estudante da educação básica como pesquisador: investigando e fazendo matemática. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v.34, n.2, p.72-91, 2024. DOI: 10.5216/rp.v34i2.81344.
- ROCKWELL, E. Narrar la experiencia. In: ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009. p. 183-204. Cap. 7.
- SAMBA da benção. Intérpretes: Vinicius de Moraes e Odette Lara. Compositores: V. de Moraes e B. Powell. In: VINICIUS e Odette Lara. Intérpretes: Vinicius de Moraes e Odette Lara. Rio de Janeiro: Elenco, 1963. 1 disco de vinil.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 199.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Departamento de Matemática – Cepae/UFG. *Investigação matemática em sala de aula: o aluno como pensador autônomo*. Projeto de Ensino. Goiânia: Cepae/UFG, 2015.
- VARGAS LLOSA, M. Cien años de soledad: realidad total, novela total. In: GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Cien años de soledad*. Barcelona: Penguin, 2019. p. XV-XXIII.
- WHITEHEAD, J. Creating a living educational theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?'. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 41-52, 1989.

## Memórias, identidades e experiências a partir dos guardados: a narrativa de campo

Cidinéia da Costa Luvison<sup>1</sup>

*[...]o tempo devém tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e os relatos adquirem sentido ao tornarem-se as condições da existência temporal (Ricoeur, 1994, p. 300).*

A vida está constituída e tecida pelas condições da existência temporal, tecida pelos fios do tempo, pelas memórias, pelas experiências e pelas ações como seres-no-tempo. Tempo que é expresso, contado, distanciado... Tempo vivido, refletido, mensurado, narrado... Tempo que nos transforma, que marca, que ora se mostra reconhecível, ora fugidio, obscuro, sem sentido, sem vida, sem nada...

Essas talvez sejam as condições da existência temporal que, articulada às ações, ao movimento do autor-leitor no ato narrativo, rememora a história e sente a essência do passado, revisitada no presente e refigurada, (re)criando e (res)taurando novos sentidos, num movimento constante e dialético de ação.

Eu me reporto ao conceito de *constelação* de Walter Benjamin (2006, p. 505), ao pensar na rememoração do ato narrativo e seu significado. *Sidera*<sup>2</sup>, leitura das estrelas, em que “a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na

---

<sup>1</sup> Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Email: cidineiadacosta.luvison@gmail.com

<sup>2</sup> *Sidera*, cujo significado está constituído pelo “espaço sideral” que é composto por estrelas com diferentes brilhos, tamanhos, cores e comportamento. Durante sua vida elas podem se transformar em sua aparência, ou então, permanecer inalteradas para sempre.

imobilidade”, ou seja, cada lampejo do tempo, cada ato narrativo forma uma constelação para se configurar e reconfigurar na ação de quem rememora e narra a sua história, em um processo constante e incessante de singularidade e extremidade, tal qual no conjunto de uma constelação.

Ao olhar para um céu repleto de estrelas, vemos um conjunto de luzes, algumas menores, outras maiores, e entre elas espaços constituídos pela imensidão e obscuridade do universo. Criando linhas imaginárias entre uma estrela e outra, o que podemos formar são imagens que, unidas por linhas imaginárias, formam um todo e podem ser “restauradas” a todo instante a partir de uma dialética entre o “singular-extremo”, juntado pelos fragmentos (estrelas), distância temporal necessária e mobilizadora para o narrador.

Assim, distante no tempo e no espaço, “os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele. Ou melhor, esses traços aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal [...] para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável” (Benjamin, 1985, p. 197).

Esse é o tempo...o tempo do narrador, a distância necessária para *prefigurar, configurar e reconfigurar-se* novamente. É nesse processo restaurador, como um artista restaura uma obra recuperando as “partes perdidas” que o narrador também restaura, procurando devolver à sua obra, fragmentada por muitas partes, a essência do ato narrativo, a essência do momento, da palavra, das ações...

O passado nessa dialética não se sobrepõe ao presente e nem mesmo o presente se sobrepõe ou ofusca com sua luz o passado, como menciona Walter Benjamin (1985), mas o que ocorre é “repouso”, é imagem – e reconstrução, na qual as palavras precisam dessa distância temporal para que, em um movimento constante e dialético de ação, uma ação pela palavra, uma alteridade significativa, possam formar novas constelações, revelar, deslocar ou imobilizar diante de elementos isolados ou heterogêneos, pois “cada ideia é um sol, e se relaciona com outras ideias como os sóis se relacionam entre si” (Benjamin, 1985, p. 60).

Assim foram minhas narrativas... que agora, num ato significativo, deslocador, intenso e restaurador voltam a brilhar depois de tanto tempo. É como se a reminiscência do passado fosse agora restaurada e constituída por tantas luzes, que nem mesmo consigo delinear nesse momento inicial qual seria a imagem que ela emana em minha criação, e começasse a ganhar forma. A única ação que consigo enquanto narradora desta história é imaginar colinas (solidão) sob um céu altamente estrelado – representado pela professora dos anos iniciais, pelos alunos, pela escola, pelas ações e pelos meus escritos no diário reflexivo. Essa é a imagem que inicialmente consigo escolher para este momento...

Imagem 1 – Silhuetas das colinas sob um céu estrelado



Fonte: [https://www.freepik.com/free-photo/breathtaking-shot-silhouettes-hills-starry-sky-night\\_13381122.htm#fromView=search&page=15&position=10&uuid=1259dd58-dd5c-4063-ab9f-5668b6af8a9b](https://www.freepik.com/free-photo/breathtaking-shot-silhouettes-hills-starry-sky-night_13381122.htm#fromView=search&page=15&position=10&uuid=1259dd58-dd5c-4063-ab9f-5668b6af8a9b). Acesso em: 17 jul. 2024.

E é a partir dela que narro minhas experiências, resgatando meus escritos e buscando nos guardados de 2014 narrativas que me

possibilitassem fazer outro texto a partir da leveza da narrativa, mas constituído pela ação transformadora e reflexiva da pesquisa.

Lembro-me como se fosse hoje quando escrevi pela primeira vez em meu diário de reflexões, em 31 de março de 2014, e a última, no dia 12 de dezembro de 2014. Foi difícil na época nomear esse diário, pois o meu objetivo era tentar romper com a ideia de diário de campo, procurando, durante a produção dos dados do doutorado, leveza e singularidade em meus escritos. E foram as narrativas que me conduziram nesses momentos.

A abertura do meu diário trazia as fotografias que me remetiam a algumas experiências que vivemos em sala de aula, agregadas às palavras: *infância, diálogo, envolvimento, negociação, ideias, conhecimento, curiosidade, sonhos, cooperação e mobilização*; e no segundo caderno do diário<sup>3</sup>: *um novo caminhar, uma nova história, novas descobertas e circulação de ideias*; foi tudo o que vivemos juntos nesse período.[...] Ao voltar para a escola no dia seguinte, a primeira pergunta que recebia é se havia trazido o meu diário. Entregava-o às crianças, e a leitura iniciava, muitas vezes de forma solitária e outras em pequenos grupos. Riam, me perguntavam a respeito de algumas expressões que eu usava, liam para os alunos que não conseguiam, viam as imagens (fotografias, obras de arte que de alguma forma marcavam e traziam sentido para meus escritos) que se atrelavam à tessitura da minha narrativa. O que mais me chamava a atenção é que a narrativa tinha uma identidade, eles se reconheciam em cada linha, a cada nome que eu citava, a cada momento que rememorava e nas minhas reflexões diante de cada ação que realizavam (Luvison, 2017, p. 30-31).

Narrar, em todo o processo de encontro com as crianças do 3.<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, estava muito além de contar uma história, mas eu sabia que meus leitores estavam presentes no mesmo tempo e espaço que o meu, que me olhavam, me pediam escritas, esperavam pelo momento de folhear aquelas páginas. Sim,

---

<sup>3</sup> Um diário não foi o suficiente no decorrer desse período, por isso a necessidade de criar um outro diário, que seria a continuação do primeiro.

eram páginas manuscritamente tecidas pela professora-narradora e que compunham fotos, obras de arte, figuras, xilogravuras, que procuravam atravessar o meu narrar, configurando meus sentimentos, minha história de vida e formação, a minha luta permanente e contínua pela educação. Era esse o sentimento tão profundo que estava naquelas páginas, não era apenas o que os dados traziam, mas as vivências, as crenças, as dores, a solidão e a desvalorização<sup>4</sup> que via assolar-se ao meu redor.

Os meus estudos durante o doutorado (2014 a 2017) buscavam compreender “como as narrativas (orais e escritas), em ambientes de investigações matemáticas, com alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental, poderiam potencializar a elaboração da linguagem e de conceitos matemáticos”, e durante o caminhar ficou evidente o quanto as narrativas (orais e escritas), no processo de apropriação da linguagem e da elaboração conceitual em matemática, mobilizavam no aluno um ato responsivo, reflexivo, conjunto, e as práticas de letramento matemático. Um movimento que ocorreu em um ambiente de investigações em que as tarefas possuíam um caráter investigativo e problematizador, num espaço-tempo planejado, dialógico, de pertença, de identidade e de experiências<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> É profundo e atravessador falar sobre esses sentimentos, pois eles carregam uma história intensa e repleta de fissuras que no decorrer de minha trajetória de vida me constituíram. Uma professora, do interior do estado de São Paulo, que diante de tantas barbáries de uma cidade pequena e cercada pelo patriarcalismo, definia a vida e o destino de tantas pessoas e profissionais que um dia tentaram se constituir em suas profissões. Sim, uma professora que segue seu destino, afasta-se de sua cidade e busca em suas crenças aprender com novas pessoas e lugares.... Foram 19 anos aprendendo e buscando compreender que as dores, a solidão e a desvalorização fazem parte do trabalho que temos na educação. Hoje, como diretora de escola da rede estadual paulista, na mesma cidade que um dia tive que deixar, percebo que o olhar, a busca, a valorização das pequenas ações que nossos alunos possuem, estão presentes nas paredes, no chão, e nas relações que construímos com eles, o que certamente nossos representantes desconhecem, pois não vivem, não sentem, não vivenciam, não veem... simplesmente não veem...

<sup>5</sup> Não posso deixar de mencionar a importância que o Grupo Colaborativo em Matemática – Grucomat – coordenado pela professora Adair Mendes Nacarato desde 2015 *teve e tem* em minha vida. É um grupo colaborativo, de discussões, de

A convergência de olhares nessa constelação, os desvios, dialogando com as mimeses de Paul Ricoeur (1994), atravessadas pela minha ação de autor-leitor, é recomeço, contemplação, produção de uma nova narrativa e é rumo a ela que vou nesse instante, pois

sua renúncia à intenção, em seu movimento contínuo: nisso consiste a natureza básica do tratado. Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois, ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo (Benjamin, 1984, p. 50).

A leitura de cada narrativa em meu “Diário de reflexões”<sup>6</sup> traz algumas passagens que vivenciei com meus alunos, buscando, em minhas narrativas, em minhas memórias, identidades e

---

estudo, respeito e principalmente “voz”. Suas reuniões são quinzenais, e o grupo é constituído por professoras da Universidade, alunos da pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e professores da rede pública. Freqüento o Grucomat desde 2009, e é nesse espaço que consigo “respirar”, analisar, estudar e aprender com meus pares. Considero que nesse espaço constelar de escrita, o Grucomat é uma estrela de alto brilho que me traz a leveza e a importância do movimento da aprendizagem. É com ele, que não apaga dentro de mim a certeza das potencialidades de meus alunos, que está muito além da mecanicidade das ações propostas por governos frios e plataformizados, como vivenciamos na rede estadual paulista desde 2023, em que ações perversas nos atravessam a todo instante... O meu narrar está constituído nesse passado, assolado pelo presente e (re)configurado por um futuro incerto e penetrante... “Quem somos afinal?”, estamos perdendo a nossa identidade e sobrevivendo aos dilemas e mazelas do hoje... Em meio a essa obscuridade desse universo, as estrelas parecem se tornar sem luz... Mas não! Uma estrela termina apenas quando aumenta a sua produção de ferro, que é um processo que consome a sua energia, resfriando-se e diminuindo o seu tamanho e transformando-se completamente em ferro. Não sejamos ferro! Sejamos brilho, essência, crença, voz e luz!

<sup>6</sup> O Diário de reflexões possui 40 narrativas, todas iniciadas pela expressão “Meu diário...”

experiências, compreender meu processo de análise biográfica e de desenvolvimento profissional: do ser professora, do ser diretora, do ser pesquisadora, de ser quem sou...

Mas além disso, o diário de reflexões permite trazer um processo metodológico de grande importância para o pesquisador narrativo: a análise do guardado, de um texto que foi tecido num tempo específico, num espaço específico e por experiências específicas. Olhar para as narrativas de campo é partir das minúcias do ato narrativo, dos detalhes das palavras e expressões, da intensidade das frases, possibilitando ao ator das narrativas voltar a esses dados e revisitá-los para compor uma nova narrativa.

Esse movimento de reflexões foi iniciado quando, no grupo de pesquisa História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), nos debruçamos novamente nas leituras de Paul Ricoeur (1989). A primeira vez que tomamos contato com o autor foi em 2014, com a obra *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Na época estava iniciando meu doutorado e frequentando o grupo de pesquisa. Mesmo sendo uma leitura altamente complexa e densa, naquele momento a sensação que tinha é que o autor dialogava comigo, pois me faziam sentido suas palavras e suas reflexões diante dos dados que estava coletando em campo. Essa primeira aproximação com o autor me fez buscar suas obras *Tempo e narrativa*, Tomos I, II e III, momento no qual compreendi que era desse percurso teórico que necessitava para minha pesquisa, além de outros autores que poderiam trazer outros olhares convergentes.

Em 2024 retomamos no grupo com discussões referentes às narrativas e ao conceito de identidade, e mais uma vez Paul Ricoeur foi escolhido como leitura, com o intuito de refletirmos acerca das metodologias no decorrer da interpretação narrativa. Esse movimento de estudo me possibilitou novamente olhar para o leitor da narrativa – textos de campo guardados desde 2014 – e, a partir de sua ação transformadora, refigurá-la em um texto de pesquisa.

## Narrativa e diálogo

*Ao ser impedido de falar, ao ser oprimido, o ser humano não apenas deixa de se pronunciar acerca de algo no mundo, mas deixa de realizar sua vocação como ser humano. Por isso, quando impedido de dialogar, o indivíduo perde sua condição de ser humano autêntico e sente-se limitado na sua condição de ser de ação e de consciência (Mühl, 2011, p. 15).*

Dialogar... vejo esse processo como parte da essência do ser humano que, constituído pelas mimeses de Ricoeur (1994, 1997), se *prefigura, configura e reconfigura* continuamente... Num ato fugidio, observo constantemente que o ser humano não somente perdeu o seu dom de narrar na pós-modernidade, como bem nos lembra Walter Benjamin, mas seguramente também perdeu o dom de dialogar... Mühl (2011) nos provoca esses sentimentos quando nos diz que a falta do diálogo nos limita “na sua condição de ser de ação e de consciência”, e essa é uma das maiores reflexões que, ao olhar para o movimento narrativo, posso trazer à tona em meus escritos.

O ato de dialogar e narrar histórias e experiências fez parte de todo meu processo de constituição durante o doutorado, e neste movimento trago, no Apêndice, uma das narrativas que reverberam sobre a importância do diálogo no ato narrativo.

Ao rememorar o diálogo das crianças no decorrer da narração, é como se o mundo do texto me possibilitasse novas significações, redescrivendo e redesenhando uma nova constelação. Essa ação, a que Ricoeur (1989) chama de mundo do texto, da ação do leitor, me faz reviver momentos e refletir acerca de como a força da palavra e os sentidos de cada uma das expressões verbalizadas em minha narrativa, naquele momento, foram necessários e atravessadores para que, como professora-pesquisadora, não somente refletisse acerca dos objetivos da pesquisa, mas também me deslocasse a pensar sobre o “si”, ou seja, quem era essa pesquisadora, pois “compreender é se compreender como leitor (intérprete, exegeta de texto), para se apropriar, então, de uma proposta de mundo, o que significa ‘apropriação pela distância, compreensão à distância’”

(Ricoeur, 1989, p. 123), uma vez que compreender e distanciar-se são condições imprescindíveis para revelar, compreender, compreender-se...

Essa distância da narrativa, deste texto guardado desde 2014, possibilita, após dez anos, compreender o quanto a narrativa é inacabada e nos propicia “redesenhá-la”. E foi esse movimento que busquei.

Nesse universo constelar os traçados entre uma estrela e outra trouxeram elementos que me permitiram redesenhar a partir do texto de campo e destacar palavras-chaves e conceitos que mais pulsaram em minha narrativa e nas do outro, ou seja, dos alunos. A partir desse emaranhado de palavras consigo estabelecer essa visão constelar e trazer à tona as estrelas mais brilhantes que me reportaram à figura de uma borboleta, como mostra a Imagem 2. Ela se inicia por dois pontos fortes: a generalização e o ambiente de investigações, representando o corpo da borboleta; e as asas, que representam a leveza, a liberdade, a transformação marcada por quatro conjuntos de palavras (linhas imaginárias unidas pelas estrelas mais brilhantes): Narrador (autor), narrativa (os guardados); o outro (leitor), visitar; escrita matemática (exemplificações), representações; trocas, palavra e reflexão.

Imagem 2 – Sob o céu estrelado “a metamorfose”



Fonte: imagem elaborada pela autora

Cada um desses conjuntos de palavras me reporta, como leitora, a uma ação de extrema importância e que simboliza, tal qual a borboleta, toda a transformação vivida nesse intervalo de tempo longe da narrativa de campo, com a possibilidade de voltar a esses escritos e projetar um futuro de possibilidades e interpretações a partir deles, para compor, agora, um texto de pesquisa. Esse movimento, tão intenso e importante ao pesquisador, me remete a Ricoeur (1989, p. 117-118), quando menciona que

[...] a palavra autor pertence a estilística. Autor diz mais que locutor; é o artesão da linguagem. Mas, ao mesmo tempo, a categoria do autor é uma categoria da interpretação, no sentido de que ela é contemporânea da significação da obra como um todo. A configuração singular da obra e a configuração singular do autor são estritamente correlativas. O homem individua-se ao produzir obras individuais. A assinatura é a marca desta relação. [...] A interpretação é a réplica desta distância fundamental que constitui a

objectivação do homem nas suas obras de discurso, comparáveis à sua objectivação nos produtos do seu trabalho e da sua arte.

Embora o espaço-tempo de produção da narrativa fosse um tempo diferente do tempo do diálogo, era *no* e *com* ele que o meu narrar produzia sentidos, tanto para os alunos, quanto para as minhas reflexões, pois elas só eram construídas a partir de uma narrativa inicial: a das crianças, de Mariana, narrativa que desencadeou outras. As leituras das narrativas no *Genimático*<sup>7</sup> me provocavam a refletir sobre as relações, as dúvidas, os sentidos, as conjecturas que eram produzidas naquele espaço de investigações matemáticas e, ao mesmo tempo, a leitura de minhas narrativas provocava nas crianças, leitores-autores, novas narrativas, um *poder-ser* no mundo, num intenso *projeto de reconstrução* (Ricoeur, 1989). Sim, um intenso projeto de reconstrução narrativa, foi esse movimento que como *leitora do agora* consigo estabelecer em torno da nova obra que se inicia...

Observo duas buscas que se intensificam na narrativa dos alunos: a preocupação com o texto e o sentido do zero. Duas relações que se constroem e entrecruzam no decorrer de toda a narrativa e são sentidas quando expressam: *“as informações e exemplos deixaram de ser registrados e isso fazia falta no momento da escrita”, “ ‘escrever um pouquinho mais’ para acrescentar mais informações ao texto”, “trazer todas essas informações para o texto,*

---

<sup>7</sup> O diário representava para todos nós um processo rico de diálogo, pois foi nesse diário de aprendizagens matemáticas que os alunos do 3.º ano escreviam a respeito das aulas quando se sentiam mobilizados e tocados para narrar. O *Genimático*, pois esse era o nome do diário, era um caderno de tipo brochura, com capa de tecido verde xadrez, o qual minha mãe costurou com tanta singularidade e simplicidade com um tecido de algodão e em patchwork bordou os números 1, 7, 0, 2 e 5 com uma borboleta acrílica verde como um feixe. *“O nome Genimático foi criado pelo aluno Rafael que uniu a palavra gênio com a matemática, surgindo então, o Genimático”* (Luvison, 2017, p. 24). Sim, ele tinha uma identidade, não era um caderno qualquer, era o diário de aprendizagens matemáticas do 3.º ano com escritas provocadoras que atravessavam as minhas narrativas, me impulsionavam a escrever.

*exemplificando com os números o que foi feito*", "o diário também é uma forma de explicar para as pessoas e o desenho também ajuda nisso". Entremendo a narrativa existem buscas, reflexões, ações do leitor diante do ato de narrar, de fazer-se compreender. Estabelecendo relações com os escritos de Clandinin e Connelly (2011, p. 20), a narrativa seria "uma forma de entender a experiência" em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado.

O percurso que construímos durante a pesquisa faz parte de uma ação de amadurecimento do pesquisador, mas, quando ele olha para a sua própria prática, penso que a sua ação enquanto leitor se torna muito mais intensa. No cotidiano escolar o tempo é o nosso maior inimigo, pois "ter tempo" significa pensar, agir, refletir e ressignificar constantemente.

Em contrapartida, a falta de tempo é uma condição necessária e quase obrigatória ao trabalho, pois a sua ausência interpela o "si" e não possibilita ao profissional ver "frestas de luz". Essa ação significativa também é um projeto em construção por aqueles que "idealizam a educação" e não a conhecem... Esse movimento dialético entre narrativa e tempo, autor-leitor e leitor-autor não é possível sem o sujeito reflexivo, que fala a si mesmo e aos outros como sujeitos de ação (Ricoeur, 1989).

E quem são esses sujeitos de ação? Meus alunos eram sujeitos de ação, pois pelas suas narrativas pensavam sobre a matemática, sobre o texto e cogitavam de que maneira poderiam narrar *sobre e com* o outro. Eles eram narradores de suas próprias histórias que, constituídas pelas experiências de sala de aula, pelo diálogo constante e significativo com o outro, traziam a leveza necessária para a matemática, para o conhecimento científico.

Eu era um sujeito de ação e, pela ação significativa do ato de narrar, rememorava as trajetórias vivenciadas por toda a turma, buscando trazer em minha narrativa o processo constituinte e atravessador de minha formação, pois a ação de contar estava revelada pelas vivências e experiências do ato narrativo, atos atravessados pelas condições de trabalho e pelas vivências diante do mundo.

O trecho “*é nesses momentos que percebo o quanto todo o percurso de trabalho valeu a pena. Da solidão da minha profissão, em um contexto de individualização, consigo sobreviver, persistir, construir em um ambiente de descobertas, significações e aprendizado, aqui faço parte de um coletivo, a solidão não me sufoca... a escrita é minha companhia*” confirma o quanto “a narrativa não é apenas o produto de um ‘ato de contar’, ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory-Momberger, 2012, p. 82), ou seja, na ação do leitor diante de sua obra e atravessada pela tríplice mimesis, é possível tornar-se consciente de si mesmo e de suas possibilidades rumo à transformação.

Mencionar que ao narrar estava envolta por um coletivo me faz refletir que os sentidos por mim produzidos no decorrer da pesquisa com os autores, com os alunos, com o grupo de pesquisa, com a professora-orientadora e com as minhas reflexões, produziram nessa constelação todo um processo identitário, a projeção de um mundo configurado e refigurado pelo *quem* da ação, pelo *poder-ser*...

Estar como leitora desses guardados, retomar esse conjunto de experiências, refletindo e rememorando ações, torna-se um processo intenso e ressignificador como pesquisadora. As marcas daquele tempo trazem pontos essenciais quando estudamos sobre o ato narrativo:

- *A leitura rememorativa*: seria uma leitura corrida, com o intuito de rememorar, reviver momentos e experiências vividas.

- *A leitura analítica*: essa segunda leitura mobiliza o leitor a trazer ações diante do texto, destacando momentos, frases e expressões que marcaram essas textualizações.

- *A seleção de expressões ou palavras-chaves*: é um momento no qual o pesquisador destaca expressões que marcaram o ato narrativo e que mobilizaram sua ação como leitor desse texto. Essa ação do pesquisador seria a pré-compreensão da ação, dos símbolos e da linguagem do agir humano (Ricoeur, 1989).

○ *A configuração de eventos*: analisar o sentido que cada expressão traz ao todo do ato narrativo e sua pluralidade, considerando a dimensão episódica da narrativa (Ricoeur, 1989).

○ *Refiguração dos guardados*: o leitor-pesquisador nesse momento transforma-se em um coautor, tendendo a configurar e reiniciar a tríplice mimese, modificando a experiência a partir do reconhecimento que encontra na narrativa e seu ser-no-mundo (Ricoeur, 1989).

Compreendo que esses cinco movimentos com a narrativa de campo possibilitam a completude desse círculo hermenêutico e a reflexão intensa do pesquisador, pois esse novo texto traz todo um processo transformador na ação de narrar.

### **Na ação de narrar... “Crescemos juntos!”**

*[...] haverá sempre uma palavra poética, haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética e um pensamento político capaz de reunir a ambas. Dito de outra maneira: a minha esperança está na linguagem. Tenho a esperança de que haja sempre poetas, de que haja sempre pessoas para refletir sobre eles e de que haja pessoas para querer politicamente que essa palavra, que essa filosofia da poesia, produza uma política. Eu diria que a minha aposta tem a figura da esperança (Ricoeur, 1978, p. 72).*

Ser poeta, buscar escrever e reescrever constantemente a nossa história nos ajuda a compreender quem somos e as aprendizagens e experiências que nos atravessaram – se foram ou não transformadoras e se provocaram ou não mudanças e ações em nossa própria vida. As narrativas, por seu caráter político e formativo, como já evidenciava a filosofia, certamente são mobilizadoras de ações e transformações.

Ao ler a narrativa de sua história, o autor-leitor tem a possibilidade de ressignificar a própria vida, observando um horizonte de expectativas e construindo sua própria identidade.

Quando retomo minhas narrativas no “Diário de reflexões”, observo o meu movimento reflexivo como parte de um processo identitário e mobilizado pelo tempo: da professora dos anos iniciais que fui, para a professora e a diretora de escola que sou, pois

[...] a reflexão é uma travessia fundamental para as histórias de vida no campo da formação, é um olhar para dentro, um revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais. Trata-se da reflexividade crítica, como autoanálise que repercute na compreensão das concepções que temos, das influências que sofremos, podendo, nesse sentido, ser geradora de conscientização, de um ressignificar do vivido (Bragança, 2012, p. 89).

A escolha de alguns trechos do “Diário de reflexões” nesse momento tem o objetivo de trazer à tona reflexões que vou tecendo no decorrer de meus escritos em relação à profissão docente, ao movimento que estabeleço diante da ação dos alunos e também das práticas arraigadas diante de minha profissão. O primeiro trecho que selecionei foi o da narrativa escrita em 03 de setembro de 2014:

*É nesse instante que percebo o quanto é complexo e abstrato o sentido do 0 para as crianças e a necessidade de seguir com essa reflexão. Quantas vezes enquanto professora passei por essa reflexão sem aprofundar-se nela. Quantas vezes propus exercícios mecânicos sem refletir com as crianças e comigo mesmo.... Hoje, mais do que nunca, percebo sobre sua importância...[...]*

*A cada aula noto o quanto a escrita, a leitura, a circulação de ideias é importante para o desenvolvimento dos alunos. Há um processo de letramento que possibilita que os alunos busquem recursos, se fortaleçam nas explicações, justificativas e exemplos, compreendendo as aulas de matemática como um ambiente de investigações e negociações.*

*Sei da dificuldade em atingir a todos e me preocupo ainda com aqueles que não participam... Cada criança possui o seu tempo de aprendizagens e hoje fico feliz em saber que Julia vem renascendo a cada dia, a cada aula...*

Certamente uma das primeiras ações que a narrativa me provoca seria em relação aos sentidos de alguns conceitos científicos. Antes de discutir com os grupos de pesquisa e me aprofundar nas possibilidades que os ambientes de investigações matemáticas propiciavam, a minha relação com a matemática era um ato mecânico, em que a resolução de listas de exercícios fazia parte de uma prática rotineira. Aprendi durante meu processo de formação inicial que realizar diversas operações mecanicamente compunham uma caminhada necessária para que o conceito fosse apropriado pelos alunos. Movimento esse presente como aluna e também como professora.

É importante destacar que, ao mesmo tempo que narro sobre os alunos, sobre os seus questionamentos e reflexões em torno do sentido do zero, também revelo e reflito sobre as minhas ações, ressignificando o vivido e projetando o futuro, a exotopia<sup>8</sup> (Bakhtin, 2000). A narrativa durante cada aula me fazia pensar em torno da minha experiência e dos saberes que poderia construir a partir dessa experiência, dos “reflexos de vida”, dos avanços, das dificuldades, das limitações do trabalho docente e da percepção de que o professor não possui o controle de todas as ações. Mas o tempo, o amadurecimento, a trajetória de todo um trabalho desenvolvido é que pode possibilitar que o aluno, a partir de suas singularidades, desenvolva-se e aproprie-se dos conceitos – basta apenas propiciar ambientes que favoreçam que esse processo ocorra.

Ao mesmo tempo compreendo que esse processo de investigações matemáticas, construído juntamente com os alunos, refletido, vivenciado e ressignificado no coletivo nas narrativas faz parte da

[...] reconstituição do que as pessoas pensam ser experiências significativas (situações, encontros, atividades, acontecimentos) para

---

<sup>8</sup> O conceito bakhtiniano “excedente de visão” se refere às percepções sobre si, sobre as relações e os acontecimentos, a que os sujeitos passam a ter acesso por terem se deslocado para um lugar e um tempo distanciados da situação antes vivida ou porque o outro (de um lugar de fora) lhe possibilita esse acesso (Luvison, 2017).

explicar e compreender o que, hoje, elas se tornaram no que diz respeito às suas competências, aos seus recursos, às suas intenções, aos seus valores, às suas escolhas de vida, aos seus projetos, às suas ideias sobre elas próprias e sobre o seu meio humano e natural (Josso, 2004, p. 148).

As ações do leitor em torno das narrativas evidenciam o quanto são importantes em todo o processo de narratividade as vozes que circulam socialmente; a reflexão sobre a palavra; a busca, pelo leitor, de elementos que o mobilizem a pensar na experiência de si e do outro e refigurar (Ricoeur, 1994) a nossa própria experiência.

*Compreendo que as discussões realizadas em sala entre os alunos, hoje, após meses de trabalho, são construídas pelas crianças de forma significativa, cercada de argumentações e justificativas. Recorrem a uma linguagem matemática, a exemplos e levantamento de hipóteses, fazendo perguntas mais que eu enquanto professora, e se apropriaram de uma cultura de aula de matemática, em que investigam, colocam o grupo para refletir, enfatizam sobre a necessidade de uma escrita clara e de argumentos mais profundos.... Estamos crescendo juntos... (Trecho da narrativa escrita no Diário de reflexões, 14 de novembro de 2014).*

Essa exotopia também está ligada à ação do leitor, que, uma vez refigurado, produz outros sentidos ao ler as narrativas, encontrando-se imerso em um olhar nunca antes tido ou mesmo refletido. Existe uma ação de “ir e vir”, atravessada pela palavra do outro e por minhas próprias palavras, que ora pertencem ao contexto do leitor, ora se distanciam dele, parecendo não chegar a lugar algum, perdendo-se numa infinitude de relações.

Nesse sentido, a ação do leitor diante das narrativas, essa “volta a si” com a narrativa de campo, traz um movimento dialético de pertença, alteridade e responsividade<sup>9</sup> diante do texto. Essa

---

<sup>9</sup> De acordo com Luvison (2017, p. 72), “o ato responsável é um dos conceitos abordados por Bakhtin (2012), que envolve o ser responsável, o “responder” a algo

ideia de narratividade e de pertença está vinculada a um sujeito que age (o autor-leitor-ouvinte), que vive, que sente e acredita que pela relação entre professor e aluno, pelas ações construídas que o leitor reelabora a sua vida e seus pensamentos, ou seja, a sua identidade.

Não posso deixar de voltar à questão do tempo... o tempo de amadurecimento do pesquisador, do narrador, do professor... um “eu” marcado pelo tempo, pela ação, pelas leituras, pelas transformações dos alunos, pelo contexto da escola, pelos autores com quem dialogou, pelo grupo de pesquisa, pela professora orientadora e por suas condições de trabalho. É nessas ações que somos atravessados pela “relação entre os objetivos que lhes são impostos, os resultados a obter obrigatoriamente e o que é verdadeiramente importante para eles” (Clot, 2010, p. 10).

*O reconhecimento de Washington em relação ao tempo* traz as marcas da história vivida, um passado que não volta, porém pode ser guardado na memória, e o diário, acredito, nos possibilita esse momento. A retomada, o desenrolar de novas discussões, a reflexão diante de um conceito é marcado pela palavra do autor, que misturado pela palavra do outro renasce em uma multiplicidade de palavras e textualizações (Trecho da narrativa escrita no Diário de reflexões, 19 de novembro de 2014).

Como mencionado por Clot (2010), o que é verdadeiramente importante, o que se acredita, como autor, *em seu percurso de vida* (Nóvoa; Finger, 1988) é o que dará sentido a sua profissão e ao processo de narratividade do leitor.

---

a partir do lugar que ocupa, o seu agir, ou seja, seria a forma de compreensão e escuta, uma escuta que fala e que responde por meio da compreensão e do pensamento participante de cada sujeito. Essa responsividade decorre de uma pertença a um todo, de uma ética responsável, uma posição que os sujeitos possuem em relação ao mundo, a si e ao outro. A ação responsável é, segundo o autor, intencional, a partir de práticas sociais concretas, em que o sujeito age e reage de acordo com suas possibilidades, fazendo escolhas e criando caminhos”.

A ação do leitor nessa circularidade (*prefiguração, configuração e refiguração*), traz à narrativa o movimento necessário da reflexão, da dúvida, da discussão, da ação. Essas “zonas de indeterminação” possibilitam que o leitor dialogue com o texto e com sua própria vida, desafiando “a capacidade do próprio leitor configurar por si mesmo a obra que o autor parece ter um prazer maligno em desfigurar. Nesse caso extremo, é o leitor, quase abandonado pela obra, que carrega sozinho o peso da tessitura da intriga” (Ricoeur, 1994, p. 118).

O texto torna-se obra, na interação entre ele e seu leitor. Agir significa mobilizar-se, movimentar, pensar, refletir, buscar, relacionar, interrogar-se, ações longínquas aos processos prescritivos. Assim é a nossa vida: uma busca constante e repleta de instabilidades, de ações, reações, idas e voltas que estabelecem o elo entre *mimese I (prefigurar)*, *mimese II (configurar)* e *mimese III (refigurar)*.

### **(Re)criando nesse espaço constelar...**

*[...] rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança, nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao presente, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (Gagnebin, 2006, p. 55).*

Essa ação transformadora que Gagnebin (2006) menciona acerca do presente a partir das narrativas passadas me possibilita estabelecer relações sobre o caminho que construí até aqui. De meus guardados de campo pude revisitar alguns aspectos de minha formação e das transformações que me atravessaram ao

longo desse tempo, bem como retomar o quanto a escrita construiu outros significados aos alunos. As narrativas naquele contexto tinham uma função social, pois eram direcionadas aos leitores e a suas ações.

No entanto, a interpretação de uma narrativa perpassa por todo um processo intenso de análise, realizada pelo leitor desde o momento em que o pesquisador faz a primeira leitura, pois essa leitura “corrida” já mobiliza as primeiras ações do leitor – principalmente de sua memória afetiva e simbólica. Seria o primeiro contato com essa narrativa “guardada”, trazendo as reminiscências do passado.

A segunda leitura, já mais cuidadosa, parte de uma ação intensa do leitor diante de expressões e palavras-chaves que marcaram o ato narrativo, *pré-compreendendo* o agir humano (mimese I) e ao mesmo tempo analisando o sentido que cada expressão possui no ato narrativo, naquele tempo, naquele espaço, com aquele autor, *configurando* (mimese II) a partir dos episódios que são narrados. Nesse movimento o pesquisador *refigura* (mimese III) os guardados, transformando-se em um coautor e tecendo com seus fios, em um novo tempo, em um novo espaço, com novas experiências, uma nova narrativa, um novo texto.

A possibilidade de voltar aos dados depois de um período longo de tempo tornou o diário de campo (Diário de reflexões da professora-pesquisadora) uma fonte intensa e significativa de pesquisa, evidenciando o caráter inacabado da narrativa e todo o movimento possível do pesquisador diante dela para tecer outros estudos e novas reflexões. Com toda certeza, outros leitores conseguirão construir outras interpretações e novos textos a partir desse narrar, o que confirma a incompletude do ato narrativo.

Ao mesmo tempo, com a inspiração em Walter Benjamin para redesenhar a constelação, ação feita em minha pesquisa de doutorado – em que desenhei uma constelação para o todo da pesquisa – desenhando apenas um dos fragmentos que me remeteu a uma nova constelação, reconfiguro neste texto compreender na teoria benjaminiana o quanto essa imensidão do universo

representa a pesquisa, os dados, as leituras e as interpretações possíveis que dela emana. O autor, nesse ato singular de escrita e interpretação, pode nessa imensidão do universo (dados) traçar aspectos que se destacam (estrelas mais brilhantes) e redesenhar uma nova interpretação.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão, a partir do francês. Revisão da tradução por Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Tradução de Irene Aron, Cleonice Paes Barreto Mourão. Willi Bolle (org.). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BENJAMIN, W. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRAGANÇA, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 12 maio 2020.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. (Série Trabalho e sociedade).

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012.

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

- LUVISON, C. da C. *Narrar, dizer e vivenciar como apropriação e (re)significação de linguagens e conceitos matemáticos no 3º ano do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017. 227 p.
- MÜHL, E. H. Práxis pedagógica: ação dialógico-comunicativa e emancipação. In: MÜHL, Eldon H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (org.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 11-24.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.
- RICOEUR, P. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés, 1989.
- RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Campinas: Papirus, 1994.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Campinas: Papirus, 1997.

## APÊNDICE

*Dia 27 de agosto de 2014, nomeio esse dia, essa tarde, como de “descobertas”, pois foi estabelecido momentos de discussões, trocas, reflexões, construções...*

*Na aula do dia 25/08 havia proposto as crianças a descoberta de alguns “segredos” sobre os fatos multiplicativos. O desafio foi encontrar fatos dos números 0 e 1 a fim de que as crianças observassem as regularidades da multiplicação.*

*A proposta foi que eles buscassem uma forma de resolver, trocassem ideias e encontrassem todos os segredos que envolviam esses números.*

*O entusiasmo foi grande, primeiro pois estavam envolvidos em mais um desafio, segundo porque estávamos iniciando a multiplicação que era algo novo para eles.*

*Como haviam registrado ao final da aula suas descobertas no diário, Mariana, Ana Caroline e Emily fizeram a leitura nesse dia e como foi importante essa leitura... segundo Ana Caroline as discussões serviriam para tirar muitas dúvidas que haviam ficado no dia em que fizeram os cálculos e acredito que isso não foi somente para Ana, mas para outras crianças também, principalmente quando envolve a questão do sentido do “0”.*

*Mariana foi a primeira a ler, mal havia terminado e algumas crianças (Rian, Gabriel, Luis e Washington) começam a questioná-la afirmando que muitas informações e exemplos deixaram de ser registrados e isso fazia falta no momento da escrita. Inclusive Rian destacou alguns aspectos linguísticos de seu texto. Em seguida, Ana e Emily também fazem a leitura de seu registro.*

*Pergunto se alguém tinha algo a dizer a respeito desses escritos. Julia destaca sobre a importância de “escrever um pouquinho mais” para acrescentar mais informações ao texto. João menciona que “explicasse o quadradinho que começou com 0 e terminou com 0”. Lucas acrescenta que Emily colocou mais coisas, como os números, por exemplo, mas logo Mariana se defende explicando que colocou porque era de vezes. Luis destaca que faltou colocar como fizeram e também o quadradinho. O aluno acrescenta sobre a importância de trazer todas essas informações para o texto, exemplificando com os números o que foi feito. A necessidade de uma escrita matemática, da sua linguagem, parece já começar a ganhar força entre eles e também nos registros...*

Lucas volta a falar sobre o registro e diz que se fosse ele, colocaria como foi feito, usaria desenhos, as contas, pois como diz João o diário “também é uma forma de explicar para as pessoas e o desenho também ajuda nisso.”

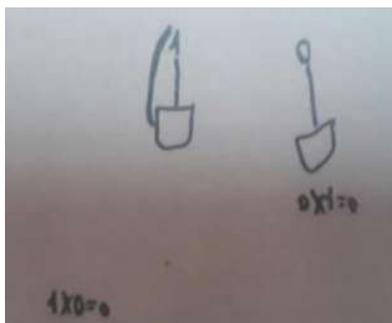
Como percebi que a preocupação das crianças estava na falta de elementos do texto, procurei questioná-los a partir do registro das meninas, primeiro porque valorizaria o texto e segundo porque haviam discussões que estavam presentes, mas que no momento da leitura não fez tanto sentido para as crianças levarem a socialização.

Do registro de Mariana, destaco a presença do  $0 \times 1$  e  $1 \times 0$ . “Qual a diferença do  $0 \times 1$  e do  $1 \times 0$ ?”

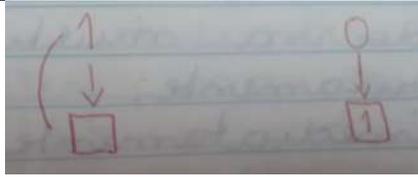
Gabriel pede se poderia ir até a lousa e utiliza um desenho para exemplificar essas duas multiplicações: “uma caixa com nada dentro é zero!”

Luiz pergunta: “mas se fosse  $1 \times 0$  ia ser 1”, Lucas discorda dizendo que “ $1 \times 0$  é 0”. Gabriel continua explicando seu registro: “aqui é 0 também, porque eu não vou ter nenhuma caixa. Como que eu vou ter uma caixa se eu tenho zero?”

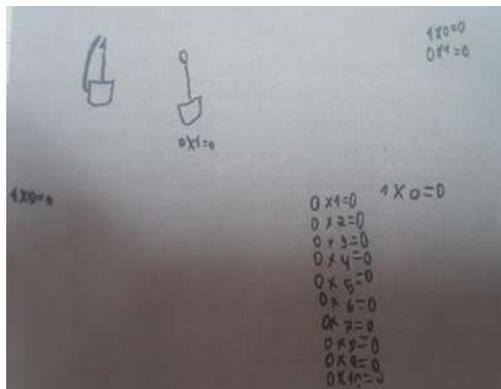
Questiono a ele: e como isso é representado na multiplicação? Escreva numericamente. Gabriel imediatamente registra:



João acrescenta que ao fazer a tabuada do 0, com 1,2,3,4,5 até 10 vai dar tudo 0. Lucas insiste que o registro de Gabriel está errado e diz que  $0 \times 1$  é 1 e não 0. Gabriel explica que: “se eu tenho zero na caixa como pode ser 1?” Uma caixa com 0, dá 0. Lucas insiste que ele deveria colocar 1 dentro da caixa, pois o desenho dizia outra coisa, é como se ele visse dessa forma: “é 0 vezes o 1”.



Como Lucas ainda não havia chegado a uma conclusão, os demais alunos começaram a se aproximar da lousa com o objetivo de convencer Lucas acerca do resultado. Para isso Luana inicia o registro das multiplicações por zero:



Washington e Luana afirmam que está errado porque não existe tabuada com o zero dessa forma. Pergunto a eles se realmente não existe “ $0 \times 1$ ”, eles dizem que sim, mas não na tabuada, que não começa assim.

Peço a Luana que dê um outro exemplo e ela escreve: “ $0 \times 30 = 0$ ”. João acrescenta que  $30 \times 0$  também seria 0.

Lucas fica irredutível... foi quando pensei ser esse um momento importante... Pedi para que registrasse o que iria falar (ênfasis sonoramente os números): “zero vezes o número 1”. Como você representaria? E ele me diz: “Agora eu me convenci!” e ele fala em voz alta: “zero vezes um é zero, e... um vezes zero...é o zero também”.

Mariana a partir de seus escritos no Genimático provocou toda a discussão, como foi produtivo esse momento...de tirar dúvidas, revisar, retomar, validar...

Voltei a fala de João: “todo o número da tabuada vezes 0 é 0” (Washington me olha, ri e me diz: mas você não disse que não era tabuada?).

O riso foi geral... Continuei questionando: "E se fosse um número bem maior?" Luana fala "999", João acrescenta: " $6244 \times 0 = 0$ ", todo número vezes zero é zero!". Creio que João generalizou esse conceito, desde o primeiro momento em que citou a questão da tabuada e Luana também.

No registro de Ana destaco que o quadro "segue uma sequência numérica" o que as crianças imediatamente afirmam que eu estava certa porque os números vão de 0 até o 9 e assim por diante. No registro de Emily também é destacado a questão da sequência numérica que vai de 0 ao 9, em que na vertical e horizontal só tinha 0 e na sequência restante também. Luana vai até a lousa e escreve:

x	0	0
0	1	2
0	2	

Perguntei: "E se a tabela continuasse?"

Agatha e Lucas respondem que continuaria porque ia até o infinito. Quando volto da conversa com os alunos e me dirijo a lousa, eis que encontro Luana, como ela mesma dizia, fazendo um exemplo:

x	100	100
100	200	200
100	200	2

*Percebo o quanto a questão do “0” ficou forte e presente nas discussões das crianças, parece que seu significado é algo “duvidoso” e que precisam de certa forma desvendar. A questão da generalização também foi outro fator importante, pois encerramos a aula com as seguintes validações:*

1) Todo número vezes 0 é 0.

2) Segue uma sequência numérica, que pode continuar até o infinito.

3) Chegaram a conclusão de que com outros números como 30, 999 e 6244 multiplicados por 0, o resultado seria 0, eles generalizaram...

*A partir daqui vários outros caminhos são trilhados...*

*São nesses momentos que percebo o quanto todo o percurso de trabalho valeu a pena. Da solidão da minha profissão, em um contexto de individualização, consigo sobreviver, persistir, construir em um ambiente de descobertas, significações e aprendizado, aqui faço parte de um coletivo, a solidão não me sufoca... a escrita é minha companhia.*



## A pesquisa (com) narrativa: modos de produção, organização e análise de fontes (auto)biográficas

Adair Mendes Nacarato<sup>1</sup>  
Jónata Ferreira de Moura<sup>2</sup>

*Quando entramos na vida humana, é como se entrássemos em uma peça cuja encenação já está em andamento, uma peça cujo enredo um tanto aberto determina que papéis podemos desempenhar e em direção a que desfechos podemos estar nos dirigindo. Outros, no palco, já têm uma noção do que trata a peça suficiente para fazer negociações com um possível recém-chegado (Bruner, 1997a, p. 39-40).*

Quando nós, participantes do grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), adentramos aos estudos sobre narrativas, essa encenação já estava em andamento. O campo da pesquisa biográfico-narrativa, tendo como apoio teórico o método biográfico (Ferrarotti, 2010), no Brasil, já estava em processo de consolidação. Passeggi e Souza (2016, p. 12), ao realizarem um sobrevoo histórico sobre esse campo de investigação, consideram “dois grandes períodos: um primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, que emerge nos anos 1990, e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000”. Esse segundo momento, na análise dos autores, foi marcado pelas edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (Cipa), iniciado em 2004 e que, em 2024, chegou à sua décima edição.

Nesse movimento de expansão houve também uma diversificação nas temáticas das pesquisas, que se distanciaram

---

<sup>1</sup> Universidade São Francisco. *E-mail*: adair.nacarato@usf.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz. *E-mail*: jf.moura@ufma.br

daquelas do momento de eclosão, segundo Passeggi e Souza (2016, p. 20), centradas

[...] prioritariamente na formação e profissionalização docente, sua identidade e a história da educação brasileira vista pelo olhar do educador, para voltar-se aos mais diversos problemas enfrentados no cotidiano pelo indivíduo. Essas tendências que vêm se firmando a cada edição, pela multiplicidade de abordagens, diversidade de lugares, métodos, fontes e procedimentos de análises, têm contribuído para modos de conhecimentos, sentidos e saberes oriundos da pesquisa (auto)biográfica, justificando suas potencialidades em Educação.

O grupo Hifopem entra em cena exatamente nesse segundo momento, quando iniciamos nossa participação no III Cipa, em 2008. O grupo foi criado em 2010 e, desde então, vem se consolidando como um grupo de trabalho colaborativo, centrado nas pesquisas (auto)biográficas ou narrativas. Há, no grupo, o movimento de estudos, de apoio às pesquisas dos mestrandos e dos doutorandos e de produção coletiva e colaborativa. Desde sua criação, todos nós temos marcado presença nas edições do Cipa; todos os participantes do grupo estão envolvidos com a temática das narrativas e histórias de vida; e, colaborativamente, temos produzido sínteses das pesquisas desenvolvidas no grupo (Nacarato, 2018; Nacarato; Moura, 2022).

Nessa trajetória, nosso enredo é aberto – decidimos, a cada início de semestre ou de ano, qual será nossa agenda de estudos e trabalhos. Os novos ingressantes são acolhidos, e as pautas são traçadas com discussões e negociações. O que nos une são as narrativas, em suas múltiplas possibilidades e modos de produção.

### **Modos de produção e organização de fontes (auto)biográficas**

Desde o início de nossos estudos, a temática central foi e tem sido as diferentes modalidades de narrativa. Em nossa caminhada, muitos foram os autores com os quais dialogamos e que

contribuíram para que cada um de nós, em sua singularidade, fosse compreendendo a narrativa como modo de produção de sentidos ao vivido. Delory-Momberger (2008, p. 37) contribui para nossa apropriação da narrativa como modo de apropriação de nossa vida: “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida: é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*”.

No nosso caso, em específico, interessam-nos as narrativas como modos de pensar a educação. Os saberes produzidos pelas narrativas são do campo educacional: as trajetórias de formação; a constituição da identidade profissional; as marcas deixadas pela escolarização; os modos de fazer e refletir nas práticas docentes; entre outros. São saberes epistemopolíticos, os quais continuam sendo objeto das investigações, como sinalizam Passeggi e Souza (2016, p. 23):

Como campo acadêmico de pesquisa, cabe-nos perguntar que conhecimento acadêmico descolonizado é possível gerar a partir de narrativas autobiográficas, numa perspectiva epistemopolítica e posdisciplinar, e qual é a relevância desse conhecimento para ampliar horizontes de investigação científica mais humanas [sic], promotoras de saberes de resistências, de solidariedade, interrogando a reflexividade autobiográfica como modelo hermenêutico de compreensão do mundo humano em permanente transformação.

Há múltiplas formas, orais ou escritas, para produzirmos narrativas de nossas vidas; um amplo repertório de gêneros: autobiografias, diários, cartas, memoriais, narrativas pedagógicas, narrativas de formação, entrevistas narrativas, videobiografias, fotobiografias, entre outros. Essas são formas de textos escritos pelo próprio autor, ou podem ser textos orais – concedidos, por exemplo, em entrevistas narrativas ou rodas de conversa –, que são convertidos em textos escritos pelo pesquisador.

Muitos desses gêneros estão presentes nos capítulos que compõem esta coletânea do grupo Hifopem. No entanto, a maioria deles traz a entrevista narrativa como dispositivo de produção de dados: dos 17 capítulos produzidos pelos professores-pesquisadores, 6 deles foram elaborados a partir da entrevista narrativa; outros 2 também utilizaram a entrevista narrativa, mas denominando-a de entrevista dialógica; e 1 utilizou a entrevista na perspectiva da história oral temática, com aproximações com a entrevista narrativa. Dentre os autores que nos inspiram para o uso dessa modalidade de entrevista destacamos o pioneiro, Fritz Schütze, e os que tornaram essa modalidade mais conhecida entre nós: Appel (2005), Jovchelovitch e Bauer (2005) e Weller (2009). Em seu capítulo, Jónata Ferreira de Moura apresenta o sociólogo alemão Fritz Schütze<sup>3</sup>. Para Schütze (2011, p. 213),

a entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma complexa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história da vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática. [...] O resultado é um texto narrativo que apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica.

Schütze (2011) propõe uma técnica para a realização das entrevistas narrativas (EN), composta de três partes centrais: 1) a narrativa autobiográfica inicial, desencadeada por uma questão narrativa por parte do pesquisador, a depender de seu objeto de investigação. É o momento das questões exmanentes do pesquisador, relacionadas aos objetivos da própria pesquisa; 2) a segunda parte, que se inicia a partir da coda dada na narrativa do entrevistado. “O pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos

---

<sup>3</sup> Ver Capítulo: “Análise de entrevista narrativa pela perspectiva de Fritz Schütze”, de autoria de Jónata Ferreira de Moura.

quais o estilo narrativo foi resumido, supondo-se não serem de importância” (Schütze, 2011, p. 212). É o momento das questões imanentes, que nascem da própria narrativa do entrevistado, que é solicitado a complementar informações; 3) e a terceira fase, em que o pesquisador-entrevistador faz questões teóricas do tipo “por quê?”, no sentido de “explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’” (p. 212).

Essa proposta do autor ficou mais conhecida entre nós por meio do texto de Jovchelovitch e Bauer (2005), que tem inspirado pesquisadores do grupo. Ela foi adotada pelos seguintes pesquisadores, a partir de seus objetos de investigação: 1) Gisele Adriana Bassi<sup>4</sup>, que entrevistou professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de compreender as condições de trabalho docente no período da pandemia da Covid-19; 2) Natália Raquel Brisolla Oliveira<sup>5</sup>, que entrevistou professores que ensinam matemática no 5.º e no 6.º ano com o objetivo de compreender a constituição das identidades desses docentes; 3) Higor Luiz Miguel<sup>6</sup>, que entrevistou estudantes de um cursinho comunitário preparatório para ingresso no Ensino Superior, buscando compreender os motivos que levam adultos a procurar um curso superior; 4) Edna Paola Fresneda-Patiño<sup>7</sup>, que entrevistou professores de matemática colombianos que realizaram suas dissertações de mestrado na perspectiva sociopolítica da Educação Matemática; 5) Jónata Ferreira de Moura, que entrevistou professoras da Educação Infantil, visando conhecer suas concepções de ensino de matemática e o modo como elas

---

<sup>4</sup> Ver capítulo: “A textualização das histórias narradas (auto)biografadas na pesquisa narrativa: o fazer metodológico”.

<sup>5</sup> Ver capítulo: “Biogramas e incidentes críticos: dispositivos metodológicos e analíticos em pesquisas biográfico-narrativas”.

<sup>6</sup> Ver capítulo do autor, em coautoria com Adair Mendes Nacarato: “A narrativa de trajetórias estudantis construídas por mônadas”.

<sup>7</sup> Ver capítulo da autora, em coautoria com Jussara de Loiola Araújo e Gabriel Mancera-Ortiz: “Producción, organización e interpretación de datos narrativos usando mônadas: un abordaje teórico y práctico desde el estudio de la experiencia de una profesora de matemáticas”.

influenciam suas práticas; e 6) Nilvana Moreti Ferreira Rosa<sup>8</sup>, que entrevistou professores que atuam em um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade federal, com o objetivo de compreender a maneira como suas identidades profissionais se entrelaçam com a própria identidade do curso.

Três capítulos desta coletânea também tiveram a entrevista como dispositivo de produção de dados, mas, dada a perspectiva teórico-metodológica adotada, essas entrevistas não foram nomeadas como narrativa ou receberam a denominação de entrevista dialogada, como foi o caso do texto de Fabiana Aparecida dos Reis<sup>9</sup>: a autora entrevistou professoras que atuam no Ensino Fundamental, visando compreender a constituição de professoras que ensinam língua portuguesa. O texto de Seimandi, Brito e Pucci<sup>10</sup> também se apoia em narrativas de estudantes egressos de uma escola pública com Ensino Médio de tempo integral, e parte dos dados foi produzida por entrevistas. Finalmente, a pesquisadora Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena<sup>11</sup> retoma seus dados de mestrado – produzidos por meio de entrevista na perspectiva de história oral temática – e, considerando as aproximações com a entrevista narrativa, faz uma análise da trajetória de professores que atuam no Ensino Médio técnico.

Esses textos desta coletânea trazem evidências da importância da entrevista narrativa, quando esta acontece em um movimento de respeito entre pesquisador e narrador, possibilitando que histórias de vida sejam construídas e reconstruídas, que as experiências narradas sejam significadas e ressignificadas.

---

<sup>8</sup> Ver capítulo: “Análise de entrevista narrativa por meio de indícios narrativos”.

<sup>9</sup> Ver capítulo: “Um olhar enunciativo-discursivo para as pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas”.

<sup>10</sup> Ver capítulo de Flávia Shirakashi Seimandi, Fernanda de Jesus Santos Brito e Renata Helena Pin Pucci: “Teoria histórico-cultural e a abordagem narrativa: um olhar para os processos formativos de discentes a partir da vivência”.

<sup>11</sup> Ver capítulo: “Análise compreensiva e interpretativa de entrevistas com professores que atuam em cursos técnicos”.

O que nos importa é a compreensão de que

uma narrativa de vida não é um discurso qualquer; é um discurso *narrativo* que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de *seu* objeto de pesquisa (Bertaux, 2010, p. 89).

Após a produção dos dados, cada autor pode utilizar uma maneira de organização. Dentre as utilizadas nesta obra, destacamos: 1) a textualização da entrevista narrativa, que consiste na produção de um texto de pesquisa, pois já faz parte do processo analítico – visto que o pesquisador produz um novo texto, organizando a história narrada pelo entrevistado. Essa organização não pode modificar os sentidos que o entrevistado atribuiu ao vivido. Esse modo de organização dos dados é o mais utilizado pelos pesquisadores do grupo, e, ao longo dos anos, fomos construindo alguns consensos sobre a maneira de realizar adequada textualização. O Capítulo 2, de Gisele Adriana Bassi, ilustra um modo de produção da textualização; 2) a construção de biogramas, que consiste em um cronograma personalizado da trajetória de vida do entrevistado, valorizando os acontecimentos que marcaram a vida da pessoa e sua interpretação. Os trabalhos de Segovia, Martos e Martos Titos (2017) e Bolívar (2002) têm inspirado os participantes do grupo a utilizar esse modo de organização dos dados, explorado, nesta coletânea, no Capítulo 3, de autoria de Natália Raquel Brisolla Oliveira; 3) a organização dos dados em mônadas. Esse modo de organização é bastante recente no grupo Hifopem, e três textos aqui apresentados – capítulos 4, 5 e 6 – revelam os primeiros passos nessa abordagem metodológica, bastante influenciada pelas leituras das obras de Walter Benjamin e outros estudiosos dessas obras. A construção da mônada é uma produção do pesquisador, que, a partir dos dados produzidos, constrói para os sujeitos da pesquisa pequenas histórias, mas com

uma unidade temática narrativa, ou seja, histórias com começo, meio e fim para determinados acontecimentos narrados pelo pesquisador; e 4) a organização dos dados em proposições indexadas (dados da entrevista que revelam quem fez, o que fez, quando fez, onde fez e por que fez) e proposições não indexadas – que podem ser descrições, argumentações, emissão de juízo de valores, entre outros. Esse modo de organização é utilizado nas pesquisas que tomam as obras de Fritz Schütze como referência, como é o caso do Capítulo 7, de Jónata Ferreira de Moura.

Além da entrevista, outras fontes narrativas também têm sido utilizadas pelos participantes do Hifopem. No caso dos estudantes, principalmente da educação básica, nem sempre a entrevista narrativa se revela potente como fonte de dados; os estudantes sentem-se tímidos diante do pesquisador. Nesse caso, a escrita de texto narrativo é uma alternativa possível e, muitas vezes, interessante, pois, no ato da escrita, o autor reflete sobre o processo vivido ou o contexto no qual está inserido. Dois capítulos desta coletânea tiveram como foco a produção de estudantes. Milena Moretto<sup>12</sup>, para analisar as contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva, toma como objeto a narrativa do estudante Pietro, do 7.º ano, produzida em um contexto de pesquisa de parceria universidade-escola pública. Em uma das etapas do projeto, foi solicitado aos estudantes que produzissem uma narrativa escrita que abordasse o que eles esperam da escola. A narrativa de Pietro, além de ter possibilitado que a autora realizasse uma análise dialógica do discurso, revela a importância de que os estudantes da escola pública sejam ouvidos, pois eles têm muito a dizer, demonstrando postura política frente ao que a escola tem a eles oferecido. O texto de Thales Kodi Namba e Adair Mendes Nacarato<sup>13</sup> tem como foco os textos produzidos por estudantes do

---

<sup>12</sup> Ver capítulo: “Contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva para análise de narrativas de vida”.

<sup>13</sup> Ver capítulo: “Análise de textos narrativos de estudantes do Ensino Médio: potencialidades do paradigma indiciário”.

2.º ano do Ensino Médio ao analisarem a prática docente do professor-pesquisador em uma sequência de 15 aulas – com apoio de videoaulas – sobre a temática genética. Os textos revelam a capacidade dos alunos para: constatar, comparar, sugerir, refletir, entre outras habilidades.

Esses dois capítulos, ao trazerem textos de estudantes, apontam as potencialidades desse tipo de escrita, oportunizando que as vozes desses estudantes sejam ouvidas e significadas.

No caso de professores, um gênero presente nos trabalhos do Hifopem refere-se às escritas de si: narrativas pedagógicas, memoriais de formação ou autobiografias. Esse gênero está em três capítulos nesta coletânea. Três autoras – Iris Aparecida Custódio<sup>14</sup>, Selma Nascimento Vilas Boas<sup>15</sup> e Cidinéia da Costa Luvison<sup>16</sup> – retomaram as narrativas produzidas em suas teses de doutorado para atribuir novos sentidos às experiências vividas. As três pesquisadoras utilizaram a pesquisa narrativa em suas teses, tomando como referência a obra de Clandinin e Connelly (2011). Essas narrativas, na perspectiva desses autores, são os textos de campo – e podem ser chamadas notas de campo. Para os autores,

[...] o pesquisador narrativo escreve suas notas de campo sobre a vida em senso amplo numa dada paisagem. O pesquisador narrativo pode notar histórias, mas mais frequentemente registra ações e fazeres, além de acontecimentos, tudo aquilo que constitui expressões narrativas. Isso é o objeto da pesquisa narrativa para o pesquisador preocupado com o distanciamento e a intimidade na pesquisa (Clandinin; Connelly, 2011, p. 117).

Os textos de campo das autoras desta coletânea receberam denominações diferentes. Iris Aparecida Custódio manteve a

---

<sup>14</sup> Ver capítulo: “Dos textos de campo aos textos de pesquisa: a análise na perspectiva da escrita de narrativas pedagógicas”.

<sup>15</sup> Ver capítulo: “Narrativa pedagógica e metanarrativa na pesquisa da própria prática”.

<sup>16</sup> Ver capítulo: “Memórias, identidades e experiências a partir dos guardados: a narrativa de campo”.

denominação de textos de campo, mas, ao entremear em textos de pesquisa os diferentes textos de campo (tarefas desenvolvidas na sala de aula, vídeos das aulas e registros produzidos pelos alunos), nomeou-os como narrativas pedagógicas, as quais foram analisadas. Sua pesquisa foi realizada em parceria com a professora cuja turma ela acompanhou para a produção dos dados da pesquisa – assim, ela registrou, em diferentes tipos de nota, todos os acontecimentos sobre a paisagem observada em uma sala de aula de 3.º ano do Ensino Fundamental. Selma Nascimento Vilas Boas investigou a própria prática como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil. Ao longo da pesquisa, ela produziu – sob a ótica da coordenadora – narrativas pedagógicas, ou seja, narrativas sobre os acontecimentos diários em uma escola. As narrativas pedagógicas

são textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa” (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011, p. 145).

A autora produziu muitas narrativas pedagógicas, mas compartilha com o leitor, nesta obra, apenas uma delas. A narrativa pedagógica, como um texto de campo, possibilita ao pesquisador o afastamento necessário para o momento de análise. Após esse afastamento, a leitura da narrativa produz outros sentidos ao vivido, e, nesse caso, a pesquisadora se viu mobilizada a produzir uma metanarrativa – outra forma de escrita de si. Cidinéia da Costa Luvison também investigou a própria prática, como professora do 3.º ano do Ensino Fundamental. Ela denominou seus textos de campo de diários de reflexão e tomou alguns excertos desses diários para evidenciar o quanto essa modalidade de escrita e posterior leitura possibilitam ao autor novas reflexões sobre si, sua prática e as transformações vividas.

Outro tipo de escrita de si é a narrativa autobiográfica. Isso foi o caso do trabalho de Diana Escobar-Franco<sup>17</sup> que analisa a narrativa de uma professora participante do seu grupo de formação continuada, no contexto da própria escola. Na análise de uma autobiografia é possível identificar a constituição pessoal e profissional da narradora.

Esses diferentes tipos de escrita de si utilizados pelas autoras desta obra apontam para as potencialidades desse modo de geração de dados para a pesquisa narrativa, principalmente quando ela é realizada em uma prática educativa, seja prática da própria autora da investigação, seja prática em parceria pesquisadora-professora, ou, ainda, em projetos de formação continuada. Essas escritas trazem as marcas do cotidiano das escolas e são de muita relevância para as pesquisas no campo educacional.

Os memoriais de formação têm sido dispositivos bastante utilizados pelos participantes do Hifopem. Em todas as pesquisas de mestrado e doutorado, o memorial do pesquisador é parte integrante do relatório de pesquisa. Essa ideia é defendida por Clandinin e Connelly (2011, p. 106): “Um dos pontos de partida na pesquisa narrativa é a própria narrativa de experiências do pesquisador, sua autobiografia. Esta tarefa de compor nossas próprias narrativas de experiências é central para a pesquisa narrativa”. Em outras situações, os memoriais de formação são tomados como objeto de análise do pesquisador. Esses memoriais podem ser produzidos em uma disciplina da graduação ou da pós-graduação, em um projeto de formação ou para bancas de processos seletivos – nesse caso, eles não são do próprio pesquisador, mas se tornam fontes de dados para a pesquisa (com) narrativas. Esse é o caso do texto de Marcos Antonio Gonçalves Júnior<sup>18</sup>, que tomou os memoriais de formação de dois

---

<sup>17</sup> Ver capítulo: “Una estrategia de análisis de narrativas autobiográficas de docentes de matemáticas en formación continuada”.

<sup>18</sup> Ver capítulo: “‘Aqui estou. Assim sou. Agora, escreva-me’: uma análise narrativa sobre memoriais de formação de professores que ensinam matemática”.

participantes de seu grupo de pesquisa (grupo *Abakós*)<sup>19</sup> como objeto de análise. Para isso, ele entrecruza seu próprio memorial com os dos dois professores. Nesse tipo de escrita, é possível conhecer a trajetória de professores, a constituição identitária, as condições de trabalho, as práticas vividas como estudantes e como docentes, entre outros aspectos.

Similares aos memoriais de formação estão as narrativas autobiográficas – como o próprio nome sugere, são uma escrita de si, na qual o autor pode narrar sua trajetória. Essa modalidade de escrita geralmente se faz presente em projetos de formação – inicial ou continuada – em que o pesquisador quer conhecer os pares que participam do projeto. Esse é o caso do texto de Diana Escobar-Franco, que toma a narrativa autobiográfica de uma professora que atua na mesma escola que a autora – esta tem a função de coordenadora pedagógica. A produção dessa narrativa fazia parte dos objetivos do projeto de formação contínua desenvolvido pela pesquisadora na escola onde atua e que é objeto de sua pesquisa de doutorado. Por meio dessa narrativa autobiográfica, a formadora pode conhecer o grupo de professores e suas respectivas trajetórias e analisar as necessidades formativas do grupo, bem como a constituição identitária dos participantes.

Um último gênero utilizado para produção de dados pode ser a carta, que, quando trocada entre pessoas que têm relações afetivas, configura-se como texto narrativo. O primeiro trabalho do grupo com esse gênero textual é o de Sirley Aparecida de Souza<sup>20</sup>. A pesquisadora, que atua como professora do 2.º ano do Ensino

---

<sup>19</sup> O grupo *Abakós* foi criado em 2015, mas foi oficialmente cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) somente em 2021, e tem como líder o Prof. Marcos – o Marquinhos, como é por nós conhecido. No registro do grupo, constam pesquisadores, estudantes e técnicos educacionais. O grupo trabalha com as seguintes linhas de pesquisa: 1. Desenvolvimento profissional, formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática; 2. Prática pedagógica em Educação Matemática na educação básica. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/691253>

<sup>20</sup> Ver capítulo: “Passagens (galerias da alma), abreviatura monadológica: construções de narrativas, entrecruzadas por afeto em tempos de pandemia”.

Fundamental, desenvolveu um projeto de cartas investigativas, nas quais seus estudantes se correspondiam com professores de matemática do próprio colégio onde a autora atua, para discutir temas matemáticos. As cartas trocadas entre uma estudante e uma professora de matemática da instituição trazem narrativas de experiências vividas nos tempos de pandemia. As cartas revelam-se um potente dispositivo para a produção de dados narrativos.

Pensando no papel que uma carta assume no cotidiano, no ambiente formativo e também na geração de dados, “[...] verificamos que a prática de escrita de cartas tem um objetivo comunicativo, algumas vezes adquire um estilo formal, outros informais, como as correspondências pessoais [...]” (Teixeira, 2011, p. 2149). Nessa informalidade enxergamos uma potente narrativa que pode estar carregada de sentimentos e emoções, como assegura Sirley em seu texto nesta coletânea.

Em síntese, os capítulos desta coletânea trazem evidências de múltiplas possibilidades de produção de dados para a pesquisa (com) narrativas. Os modos de produção e de organização precisam ser coerentes com o objeto ou tema de pesquisa e o referencial teórico utilizado. Um objetivo central dos capítulos desta coletânea é discutir e exemplificar os diferentes modos de produção e organização dos dados. Nesse sentido, os autores conseguiram cumprir com esse objetivo.

### **Modos de análise de fontes (auto)biográficas**

Nesta coletânea temos também textos que tratam de modos de análise de dados provenientes de investigações que fazem uso de narrativas. Sabemos que, para toda e qualquer pesquisa, o momento da análise é o mais complexo e difícil para os pesquisadores – e, quando tratamos de investigações no campo do método biográfico e/ou autobiográfico, as dificuldades são maiores, haja vista precisarmos “reafirmar o quanto é potente essa abordagem teórico-metodológica, pois ela ainda sofre desconfiança epistêmica e, em alguns momentos, há uso indevido de suas

potencialidades” (Moura, 2023, p. 2). O processo analítico precisa ser coerente com todo o *design* da pesquisa: o objeto, a metodologia e o referencial teórico. Em se tratando de narrativas como fonte de dados, temos visto, em muitas pesquisas, uma abordagem paradigmática – denominada por Bruner (1997b) de pensamento paradigmático ou lógico-científico – sendo utilizada para a análise desses dados. Nessa abordagem empregam-se categorias de análise, e esse processo de categorização “trata de causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a validade empírica” (Bruner, 1997b, p. 14). Isso foi e ainda é fortemente criticado por Ferrarotti (2007, 2010, 2014), pois para ele a história de vida como método autônomo implica necessariamente uma historicidade não historicista. Em outras palavras, implica uma ruptura com a concepção da história como sucessão diacrônica, orientada para suposta verdade de um sentido geral, monopolizado pelas elites, depositárias exclusivas do valor, categorizáveis. Esse autor diz ainda que alguns pesquisadores realizaram um empobrecimento epistemológico da narrativa, pois reduziram-na a um conjunto de materiais justapostos, assim empobrecendo-a; traduziram-na como uma série de informações fragmentárias ou parciais; classificaram-na como um suporte concentrado de informações sem qualquer valor nem significado em si mesmo, como fazem nos métodos de *surveys* de pesquisa.

Com narrativas, não se trata de assegurar comprovação e validação; cada história narrada é única e singular. Exige um pensamento narrativo, visto que “a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas. E como existe um número infundável de intenções e incontáveis formas pelas quais elas podem entrar em apuros – ou é o que parece –, deveria haver incontáveis tipos de histórias” (Bruner, 1997b, p. 17). Ela trata de histórias de vida e, como afirma Bruner (1997a, p. 50),

*a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural*

*canônico*. É esta conquista que dá verossimilhança à história. Ela pode também atribuir à história uma função apaziguadora.

Esse é o maior desafio de um pesquisador narrativo. Como manter os sentidos que o narrador atribui às experiências vividas? Como proceder com a análise de modo a não retirar das histórias narradas as suas singularidades? Compreender uma história narrada implica conhecer o contexto no qual essa história foi vivida; não há como separar o pessoal do social e do cultural. Novamente recorreremos a Bruner (1997a, p. 116):

[...] as mentes e vidas humanas são reflexos da cultura e da história, bem como da biologia e dos recursos físicos. Ela utiliza necessariamente as ferramentas da interpretação [...] mesmo as explicações mais fortemente causais da condição humana não podem produzir significados plausíveis sem serem interpretadas à luz do mundo simbólico que constitui a cultura humana.

Este é o cuidado teórico-metodológico por parte dos pesquisadores do Hifopem: encontrar caminhos analíticos que garantam a manutenção dos sentidos e significados que os participantes da pesquisa atribuem às experiências vividas, mas sem perder de vista o foco ou objeto de sua pesquisa. Nesse sentido, Bertaux (2010, p. 89) alerta: “A questão da análise torna-se então muito mais precisa: não se trata de extrair de uma narrativa de vida *todas* as significações que ela contém, mas somente aquelas *pertinentes* ao objeto da pesquisa e que adquirem aí o status de *indícios*”. A partir da organização dos dados, o pesquisador pode escolher os caminhos analíticos, mas sem perder de vista que “cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único” (Bakhtin, 2010, p. 97). O pesquisador, também sujeito singular, assume seu ato responsável no processo analítico de uma pesquisa.

As narrativas produzidas nas pesquisas do grupo não são organizadas em categorias, mas sim, em alguns casos, em unidades temáticas ou eixos temáticos – em outros casos, os pesquisadores

realizam a narrativa a partir da perspectiva adotada, como é o caso da perspectiva histórico-cultural, cujo método analítico é inerente ao referencial teórico. Esse é o caso do texto de Flávia Shirakashi Seimandi, Fernanda de Jesus Santos Brito e Renata Helena Pin Pucci<sup>21</sup>. A partir do trabalho de Antunes-Souza e Pucci (2022, p. 9), as autoras justificam os procedimentos analíticos: “a tarefa do pesquisador estaria em construir uma compreensão histórica dos fenômenos em sua formação, não focalizando estritamente o produto do desenvolvimento, mas o processo de estabelecimento das relações que o constitui”. Elas buscam essa compreensão histórica para o conceito de vivência nas narrativas de três estudantes egressos do Ensino Médio, participantes do programa de ensino integral de uma escola pública. Nessa mesma perspectiva, Diana Escobar-Franco<sup>22</sup>, ao analisar a narrativa autobiográfica de uma professora busca por significados por ela produzidos e constrói eixos temáticos para constituição identitária dessa docente.

Os trabalhos desenvolvidos com base nas ideias do Círculo de Bakhtin realizam análise do discurso na perspectiva enunciativo-discursiva ou dialógica. Esse é o caso das pesquisas de Milena Moretto<sup>23</sup> e Fabiana Aparecida dos Reis<sup>24</sup>. Enquanto Milena analisa a narrativa escrita de um estudante do 7.º ano do Ensino Fundamental, Fabiana estuda as entrevistas dialógicas de duas professoras de língua portuguesa. Em seus textos as autoras apresentam possibilidades dessa modalidade de análise a partir de temas que emergem dos enunciados, os quais precisam estar relacionados aos contextos desses sujeitos. Nessa perspectiva,

---

<sup>21</sup> Ver capítulo: “Teoria histórico-cultural e a abordagem narrativa: um olhar para os processos formativos de discentes a partir da vivência”.

<sup>22</sup> Ver capítulo: “Una estratégia de análisis de narrativas autobiográficas de docentes de matemáticas en formación continuada”.

<sup>23</sup> Ver capítulo: “As contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva para análise de narrativas de vida”.

<sup>24</sup> Ver capítulo: “Um olhar enunciativo-discursivo para as pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas”.

podem ser construídas unidades temáticas de análise, a partir dos temas emergentes nos enunciados dos narradores. Tanto nessa perspectiva analítica quanto na anterior, pautada na teoria histórico-cultural, o pesquisador precisa se apropriar dos conceitos básicos das teorias, pois os processos analíticos são inerentes às abordagens teóricas.

Alguns pesquisadores do grupo se apoiam no paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) e, por meio de identificação de indícios ou pistas, analisam os dados narrativos que foram produzidos. Esse é o caso do texto de Thales Kodi Namba e Adair Mendes Nacarato<sup>25</sup>, em que, por meio de indícios, os autores identificaram sinais do modo como os alunos perceberam a intencionalidade do professor – o primeiro autor – a partir de uma prática pedagógica proposta. Nesse caso, os indícios foram nomeados – constatação, reflexão, justificação, explicação e conclusão – e associados às funções psicológicas superiores na perspectiva vigotskiana. A autora Nilvana Moreti Ferreira Rosa <sup>26</sup> também utilizou o paradigma indiciário, mas agregou às ideias de Carlo Ginzburg a construção realizada por Leandro (2020) em sua pesquisa de doutorado, que denominou os indícios utilizados em dados narrativos como “indícios narrativos” – a partir dessa perspectiva, Nilvana analisou a entrevista narrativa de uma professora formadora em curso de Licenciatura em Matemática. Esses dois capítulos evidenciam a importância desse paradigma para trabalhar com dados narrativos, visto que não se trata de comprovação de dados, mas buscar por possíveis pistas, por aquilo que não está claro na narrativa, e sim nas entrelinhas. Trata-se de um trabalho meticuloso que exige muitas leituras das narrativas produzidas.

Uma modalidade de análise que pode ser realizada a partir dos dados narrativos produzidos é a construção de mônadas,

---

<sup>25</sup> Ver capítulo: “Análise de textos narrativos de estudantes do Ensino Médio: potencialidades do paradigma indiciário”.

<sup>26</sup> Ver capítulo: “Análise de entrevista narrativa por meio de indícios narrativos”.

inspiradas nas obras de Walter Benjamin. As mônadas são modos de organização dos dados, mas já são também momentos analíticos, pois, na construção de uma mônada, o pesquisador precisa conhecer com profundidade as histórias narradas para, a partir delas, construir mini-histórias, com uma unidade temática que envolve trajetórias, sentimentos, emoções, transformações... É um processo de interpretação das histórias narradas. Com as mônadas elaboradas, o texto analítico consiste em construir uma trama narrativa. Três capítulos desta coletânea, como já anunciado na seção anterior, mostram ao leitor algumas possibilidades analíticas. O texto de Edna Paola Fresneda-Patiño, Jussara de Loiola Araújo e Gabriel Mancera-Ortiz<sup>27</sup> descreve ao leitor todo o encaminhamento de produção e análise da entrevista narrativa de uma professora colombiana. Os autores Higor Luiz Miguel e Adair Mendes Nacarato<sup>28</sup> revisitam entrevistas narrativas de dois estudantes de um curso comunitário de preparação para o Ensino Superior e constroem mônadas organizadas em três eixos temáticos, coerentes com o roteiro utilizado na entrevista. A partir desses três eixos, é construída uma trama narrativa cuja interpretação poderá ser feita pelo próprio leitor – embora, ao final do texto, os autores interpretem os sentidos dessas histórias. O terceiro texto, de autoria de Sirley Aparecida de Souza<sup>29</sup>, apresenta mônadas construídas a partir de cartas pessoais trocadas entre uma estudante de 2.º ano do Ensino Fundamental e uma professora de matemática. A carta, por si só, já é um dispositivo de produção de dados narrativos, no entanto a autora quis transformar as histórias narradas em mônadas. Essa perspectiva teórico-metodológica é recente no grupo Hifopem, e fomos mobilizados a estudá-la, bem como interagir com uma pesquisadora nessa linha de investigação.

---

<sup>27</sup> Ver capítulo: “Producción, organización e interpretación de datos narrativos usando mónadas: una abordaje teórico y práctico desde el estudio de la experiencia de una profesora de matemáticas”.

<sup>28</sup> Ver capítulo: “Narrativas de trajetórias estudantis construídas por mônadas”.

<sup>29</sup> Ver capítulo: “Passagens (galerias da alma), abreviatura monadológica: construções de narrativas entrecruzadas por afeto em tempos de pandemia”.

São os passos iniciais dos pesquisadores que estão se envolvendo com os estudos de Walter Benjamin.

Outra abordagem analítica utilizada no grupo é a da perspectiva dos trabalhos de Fritz Schütze, que propõe não apenas os caminhos para realização de uma entrevista narrativa, mas também os percursos analíticos. O capítulo de Jónata Ferreira de Moura<sup>30</sup> descreve detalhadamente todas as etapas do método: desde a produção de dados, passando pela organização em elementos indexados e não indexados, até a etapa final da análise. Como argumenta o autor, é um processo complexo, que exige muitas leituras das narrativas pelo pesquisador. O processo analítico precisa estar voltado aos objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado perpassa todo o processo.

Uma proposta analítica emergente no grupo é aquela baseada em incidentes críticos, de autoria de António Bolívar. A pesquisadora Natália Raquel Brisolla Oliveira<sup>31</sup> apropriou-se desse procedimento analítico, que pressupõe a construção de biogramas a partir de entrevistas narrativas. Os biogramas podem estar relacionados aos objetivos de pesquisa; assim, neles serão registrados os acontecimentos relativos ao foco da pesquisa, e neles busca-se identificar esses incidentes. Para descrever e analisar o processo, a autora utilizou a entrevista narrativa de uma professora, apresentando sua trajetória profissional e os acontecimentos que foram marcantes nesse percurso, constituindo incidentes críticos. Identificar esses incidentes é papel do pesquisador e exige apropriação do material empírico e foco interpretativo para compreender as histórias narradas e o que, de fato, se constituiu em um incidente crítico – pois esse é um acontecimento marcante que determina decisões que levam a mudanças ou reafirmações de rumos nas trajetórias pessoais e profissionais, como mostra a autora em seu texto.

---

<sup>30</sup> Ver capítulo: “Análise de entrevista narrativa pela perspectiva de Fritz Schütze”.

<sup>31</sup> Ver capítulo: “Biogramas e incidentes críticos: dispositivos metodológicos e analíticos em pesquisas biográfico-narrativas”.

Analisar dados narrativos por meio da abordagem compreensiva e interpretativa também é bastante presente nas pesquisas do grupo. Essa abordagem é discutida por Elizeu Clementino de Souza, que propõe que a análise seja realizada em três tempos: pré-análise e leitura cruzada; leitura temática, com identificação das unidades de análise; e, no tempo três, leitura e análise compreensiva e interpretativa do material produzido. Essa abordagem está no texto de Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena<sup>32</sup> e requer muitas leituras do pesquisador para identificar as unidades de análise. No caso do capítulo de Edna, ela entrecruzou a história de quatro professores que atuam em curso técnico. Para isso, a autora mostra no texto como passar da transcrição da entrevista para a textualização e, finalmente, a análise compreensiva e interpretativa de três unidades de análise.

A análise narrativa como modo de organização de dados narrativos tem sido buscada pelos pesquisadores do grupo, principalmente os que trabalham com a pesquisa narrativa. Nossas referências têm sido os trabalhos de Bolívar (2002, 2012), Clandinin e Connelly (2011) e Clandinin (2013). É um processo analítico que consiste em construir uma narrativa, uma trama, envolvendo histórias narradas pelos participantes da pesquisa; são histórias entrecruzadas, com um enredamento. O texto apresentado é uma narrativa que unifica e dá significados às histórias narradas. O gênero textual aproxima-se de um texto literário. Nesta coletânea, o texto de Marcos Antonio Gonçalves Júnior<sup>33</sup> mostra uma possibilidade de análise narrativa, ao entrecruzar a história do autor com as de dois orientandos – participantes do seu grupo de pesquisa, o *Abakós* –, a partir dos memoriais de formação. O texto final é uma narrativa que tem um enredamento diferente das histórias narradas individualmente. Realizar análises narrativas

---

<sup>32</sup> Ver capítulo: “Análise compreensiva e interpretativa de entrevistas com professores que atuam em cursos técnicos”.

<sup>33</sup> Ver capítulo: “‘Aqui estou. Assim sou. Agora, escreva-me’: Uma análise narrativa sobre memoriais de formação de professores que ensinam matemática.”

ainda é um desafio para os participantes do grupo, principalmente em trabalhos de dissertação ou tese, em que o pesquisador tem muitos dados, muitas histórias a serem entrecruzadas.

O texto de Cidinéia da Costa Luvison<sup>34</sup> encerra a coletânea e tem um diferencial em relação aos demais, pois pode ser considerado um texto autobiográfico da autora, que, ao produzi-lo, retomou seus guardados de pesquisa, ou seja, seus diários de reflexão produzidos durante seu doutorado. A partir deles, construiu sua trajetória, refletindo sobre a profissão docente, sobre seu movimento como professora em sala de aula com seus alunos e sobre suas próprias práticas. Seu texto mostra o quanto a narrativa é inacabada, e, a cada leitura, novos sentidos são produzidos.

Em síntese, os textos apresentados pelos pesquisadores do Hifopem mostram possibilidades de procedimentos analíticos. Não são os únicos, nem os melhores... são aqueles construídos colaborativamente no grupo, que – preocupado com o cuidado teórico-metodológico que possa garantir a manutenção dos sentidos e significados que os participantes de uma pesquisa atribuem às experiências vividas – se propôs a analisá-los e discutí-los, mas sem perder de vista o objeto investigativo. Os textos refletem as interpretações dadas pelos autores, mas, em cada construção individual, há as ressonâncias de um trabalho coletivo.

### **E agora? O que ficou como produção de um grupo de trabalho colaborativo?**

A produção desta obra não foi um processo simples – nem rápido. Exigiu muito esforço e trabalho coletivo dos participantes do grupo. Desde o início, quando decidimos estudar e analisar processos de produção, organização e análise de dados narrativos, cada pesquisador trouxe suas contribuições, aquelas que se

---

<sup>34</sup> Ver capítulo: “Memórias, identidades e experiências a partir dos guardados: a narrativa de campo”.

aproximavam de seus interesses ou temas de pesquisa. Foram três semestres de muitas leituras e discussões.

Na sequência, veio a elaboração dos capítulos, com a definição de qual seria o enfoque de cada autor. Nosso lema era “ninguém larga a mão de ninguém”; todos no grupo teriam um capítulo. A colaboração foi acontecendo; o processo de escrita foi compartilhado; e ocorreram trocas de ideias sobre o texto do outro. Os textos ficaram no *drive*, e os leitores críticos dialogaram com os autores, apresentando sugestões e contribuições teóricas; houve reuniões de subgrupos por temáticas e, finalmente, a nossa leitura como organizadores. Assim como aconteceu nos outros dois livros que produzimos (Nacarato, 2018; Nacarato; Moura, 2022), ficou evidente a colaboração: é uma marca do grupo. Todos os participantes atuaram como leitores críticos dos textos dos colegas, contribuindo para a melhoria do texto, realizando um exercício de alteridade.

Mas o processo ainda continuou com as revisões. As revisoras Andréa de Freitas Ianni e Leda Maria de Souza Freitas Farah foram parceiras nessa caminhada. Elas revisavam os textos, retornavam aos autores e, após as revisões dos autores, faziam novas revisões até chegarmos à versão final. Esse movimento mostra, de um lado, a importância da colaboração e, de outro, a compreensão de que um trabalho acadêmico demanda tempo, dedicação e zelo. Além disso, há que se valorizar o trabalho de produção de um grupo de pesquisa, pois os grupos adquirem identidades, as quais reverberam nas identidades dos pesquisadores.

## Referências

ANTUNES-SOUZA, T.; PUCCI, R. H. P. Articulação teórico-metodológica: a entrevista em pesquisas educacionais na abordagem histórico-cultural. *Educação*, Santa Maria, v. 47, n. 1, e46/ 1-23, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644455259>

- APPEL, M. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1-35, 2005. Disponível em: <http://www.qualitativerecherche.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>. Acesso em: 30 maio 2013.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLÍVAR, A. B. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: ABRAHÃO, M. H.; PASSEGGI, M. C. (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2012. p. 27-69. v. 1.
- BOLÍVAR, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.
- BRUNER, J. *Realidade mental e mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- CLANDININ, D. J. *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, Califórnia: Left Coast Press, 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. *Convergencia*, Toluca, v. 14, n. 44, maio/ago., p. 15-40, 2007.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-113.

LEANDRO, E. G. *Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência: indícios narrativos de professoras que ensinam matemática*. 2020. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MOURA, J. F. As potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os desafios em sua validação teórico-metodológica. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, Grajaú, v. 9, n. 2, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/20821> Acesso em: 21 jan. 2025.

NACARATO, A. M. (org.). *Pesquisa (com)narrativas: A produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

NACARATO, A. M.; MOURA, J. F. (org.). *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Cualitativa*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016.

PRADO, G. do V. T.; FERREIRA, C. R.; FERNANDES, C. H. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 143-153, set./dez. 2011.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEGOVIA, J. D.; MARTOS, L. D.; MARTOS TITOS, A. Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IICE /41*, Buenos Aires, n. 41, p. 81-96, jan./jun. 2017.

TEIXEIRA, C. R. O ensino do gênero textual carta nas aulas de língua materna. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XV, n. 5, t. 3, p. 2149-2160, 2011.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPeD, 2009. p. 1-16.



## Sobre as autoras e os autores

### **Adair Mendes Nacarato**

Licenciada em Matemática pela PUC-Campinas, Mestre e Doutora em Educação pela FE/Unicamp. É docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, trabalho docente e práticas educativas. É líder dos grupos de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem) e Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat). Suas pesquisas centram-se em: formação de professores, pesquisas (com)narrativas e práticas docentes em matemática. É pesquisadora produtividade do CNPq, nível E.

*E-mail:* adair.nacarato@usf.edu.br

### **Cidinéia da Costa Luvison**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade São Francisco; Pós-graduada em Educação Especial, Psicopedagogia e Gestão Educacional. Graduada em História e Pedagogia. É diretora de uma escola PEI (Programa do Ensino Integral) na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e tutora do curso de Pedagogia, SEAD-UFSCAR. Integrante do grupo de pesquisa Hifopem desde 2014. Pesquisadora com ênfase na aprendizagem matemática de crianças e jovens e nas narrativas orais e escritas produzidas por elas.

*E-mail:* cidineiadacosta.luvison@gmail.com

### **Diana Escobar-Franco**

Diana Milena Escobar Franco es colombiana. Es licenciada en Matemáticas y Física, tiene una maestría en Educación y es candidata a doctora en Educación por la Universidad de Antioquia. Es miembro de los grupos de investigación Hifopem, Grucomat y GECM. Su investigación se enfoca en la formación de profesores y en la enseñanza de las matemáticas. Actualmente, es

coordinadora académica en una escuela en Colombia y profesora de la Universidad de Antioquia.

*email:* diana.escobar@udea.edu.co

### **Edna de Almeida Seixas Carvalho Pena**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Licenciada em Matemática pela Universidade do Vale do Paraíba, e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Atua como Pedagoga da Coordenadoria Sociopedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São José dos Campos. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, na linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas. Em 2023 foi bolsista institucional (Bolsa Contrapartida-BDC) atuando na Revista Horizontes, e, atualmente, Bolsista da CAPES. Em março de 2023 comecei a fazer parte do grupo de pesquisa História de formação de professores que ensinam matemática (HIFOPEM).

*E-mail:* ednaseixas.sjc@gmail.com

### **Edna Paola Fresneda-Patiño**

Profesora-investigadora colombiana. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas y Magister en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia. Doctora en Educación del Programa de Posgraduación en Educación: Conocimiento e Inclusión Social de la Universidad Federal de Minas Gerais. Participa en los Grupos de Investigación: HIFOPEM: Histórias de Professores que Ensinam Matemática; Colectivo Crítico: Perspectivas Sociopolíticas e Críticas em Pesquisas e Práticas Pedagógicas da Educação Matemática; REDUMAC: Red de Educadores Matemáticos Críticos. Es docente de la Secretaría de Educación Distrital (Bogotá-Colombia). Tiene interés en el enfoque sociopolítico de la educación matemática, la

experiencia de profesoras y profesores y las narrativas (auto)biográficas.

*E-mail:* epfresnedap@educacionbogota.edu.co

### **Fabiana Aparecida dos Reis**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco-USF (Bolsista Capes). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco-USF (Bolsista Capes). Licenciada em Letras pela Universidade São Francisco-USF. Participou do Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que ensinam Matemática – HIFOPEM (USF), entre 2023 e 2024. Atualmente participa dos grupos de pesquisas e estudos: Cercle de Vigotski (Université de Sherbrooke) – Canadá e Grubakh – (Unicamp). Tem como principais temas de interesse: formação de Professores; ensino da Língua Portuguesa; pesquisa (com)narrativas; teoria enunciativo-discursiva e teoria histórico-cultural.

*E-mail:* fabianareis77@gmail.com

### **Fernanda de Jesus Santos Brito**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco-USF (Bolsista Capes). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP (Bolsista CNPq). Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins-UFT (2018). Participa dos grupos de estudos e pesquisas: Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades - HiNaS (USF) e Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática - HIFOPEM (USF). Participa do HIFOPEM desde 2023. Tem como principais temas de interesse: Formação Inicial de Professores; Narrativa (auto)biográfica e Teoria histórico-cultural.

*E-mail:* fernanda.jesus.brito@mail.usf.edu.br

### **Flávia Shirakashi Seimandi**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco-USF (Bolsista Capes). Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Supervisora de Ensino - Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. Participa dos grupos de estudos e pesquisas: Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades - HiNaS (USF) e Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática - HIFOPEM (USF) desde 2023. Tem como principais temas de interesse: Formação de Professores; Ensino Integral; Narrativas e Teoria histórico-cultural.

*E-mail:* flashirakashi@gmail.com

### **Gabriel Mancera-Ortiz**

Professor-investigador colombiano. Licenciado en Matemáticas y Magister en Docencia de las Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Bogotá – Colombia y Doctor en Educación de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) en Belo Horizonte – Brasil. Actualmente, me desempeño como docente en la Licenciatura en Matemáticas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) en Bogotá - Colombia. Pertenezco a los grupos de investigación EdUtopía de la UDFJC y Didáctica de la Matemática de la UPN en Bogotá - Colombia y al Coletivo Crítico: Perspectivas Sociopolíticas e Críticas em Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Educação Matemática de la UFMG en Belo Horizonte - Brasil y a la Red de Educadores Matemáticos Críticos (REDUMAC) de la UDFJC.

*E-mail:* gmancerao@udistrital.edu.co

### **Gisele Adriana Bassi**

Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco e Mestra em Educação pela mesma Universidade, na linha de pesquisa: formação de professores, trabalho docente e práticas educativas. Possui Licenciatura em Pedagogia e especialização em Alfabetização e Letramento. Atua como professora efetiva da Educação Básica na

Prefeitura Municipal de Itatiba/SP. Foi integrante do grupo de pesquisa Hifopem do ano de 2021 a 2024. É integrante do grupo de pesquisa ALTER-LEGE (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações, Letramento, Gêneros Textuais e Ensino). Propõe investigações atuais no trabalho do professor, correções de avaliações e linguagem.

*E-mail:* gisele.adriana.bassi@mail.usf.edu.br

### **Higor Luiz Miguel**

Graduado em Pedagogia pela Universidade São Francisco, campus Itatiba (2021), mestrando da linha 1: “Formação de Professores, trabalho docente e práticas educativas” do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, sob orientação da Professora Dra. Adair Mendes Nacarato. Atua como professor eventual na rede municipal de Itatiba e como Pedagogo no NAEPE – Núcleo de Atenção Educacional e Psicológica para Estudantes da Universidade São Francisco. Participa do HIFOPEM – História de Formação de professores que ensinam matemática desde 2024.

*E-mail:* higor.miguel@usf.edu.br

### **Iris Aparecida Custódio**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Atua como professora na Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e se interessa pelas temáticas voltadas à formação de professores; práticas de ensino e de aprendizagem de Matemática; narrativas; e teoria histórico-cultural. Atualmente é vice-líder do Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e integrante do Grupo Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). É membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph).

*E-mail:* irisapcustodio@gmail.com

### **Jónata Ferreira de Moura**

Licenciada em Pedagogia pela UFMA e em Ciências com Habilitação em Matemática pela UEMA, Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, com estágio doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona com José Domingos Contreras. É professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da UFMA, vice-líder do grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph). Suas pesquisas centram-se em: formação de professores, pesquisas (com)narrativas, relações de gêneros e sexualidades, estágios e práticas de ensino em matemática.

*E-mail:* jf.moura@ufma.br

### **Jussara de Loiola Araújo**

Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada, bacharel e mestre em Matemática, pela UFMG, e doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), de Rio Claro, SP. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Lisboa, Portugal. Membro do grupo de pesquisa Coletivo Crítico: Perspectivas Sociopolíticas e Críticas em Pesquisas e Práticas Pedagógicas da Educação Matemática. Tem interesse em modelagem na educação matemática, educação matemática crítica, perspectiva sociopolítica da educação matemática, teoria da atividade, metodologia de pesquisa, insubordinações criativas, experiência de professores e professoras de matemática e narrativas (auto)biográficas.

*E-mail:* jussara@mat.ufmg.br

### **Marcos Antonio Gonçalves Júnior**

Licenciado em Matemática (UNESP/2001), mestre em Educação (UEL/2004) e doutor em Educação (UNICAMP/2015), sou professor

de matemática na educação básica e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordeno o "Grupo de Estudos e Pesquisas Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola". Tenho realizado pesquisas sobre a própria prática, pesquisas narrativas e (auto)biográficas, com foco nos memoriais de formação, escritos sobre si e a formação de professor de matemática. Também estudo metodologias e estratégias para a aula de matemática, como a Resolução de Problemas e a Investigação Matemática em sala de aula.

*Email:* margonjunior@ufg.br

### **Milena Moretto**

Graduada em Letras, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Atua no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da USF, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas. Participa dos grupos de pesquisa Linguagem, Memória e Subjetividade (USP); Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE) (USP) e é vice-líder do grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-LEGE) (USF) e do grupo de pesquisa Relações de ensino e trabalho docente (USF). Suas pesquisas estão centradas nesses temas: leitura, produção de textos, ensino de gêneros textuais, análise linguística, letramento e formação docente.

*E-mail:* milena.moretto@usf.edu.br

### **Natália Raquel Brisolla Oliveira**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco-USF (Bolsista Capes). Mestra em Engenharia Química pela Universidade de Campinas - UNICAMP. Licenciada em Química pela Universidade São

Francisco - USF (Bolsista de Iniciação Científica pela Fapesp). Participa do grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática - Hifopem (USF). Tem como principais temas de interesse: Pesquisa biográfico-narrativa e Identidade Docente. Atua como professora de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental e professora de Química no Ensino Médio.

*E-mail:* natalia.brisolla@yahoo.com.br

### **Nilvana Moreti Ferreira Rosa**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Lavras Minas Gerais; Mestra pela mesma Universidade pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências em Educação Matemática e doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade São Francisco, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas”. É bolsista Capes. Participa do Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM) desde agosto de 2022.

*E-mail:* nilvanamoreti@hotmail.com

### **Renata Helena Pin Pucci**

Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), na linha de pesquisas em Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE/UNIMEP), com pós-doutorado em Educação na mesma Universidade. É líder do Grupo de Pesquisa Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades - HiNaS (USF), vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GEPEFOP (UNIFESP) e integrante do Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática - HIFOPEM (USF). Participa do HIFOPEM como professora colaboradora desde 2023. Desenvolve pesquisas e atua

na área da formação de professores, trabalho docente, políticas públicas educacionais, análise discursiva e práticas educativas.

*E-mail:* renata.pucci@usf.edu.br

### **Selma Nascimento Vilas Boas**

Graduada em pedagogia pela Universidade Padre Anchieta de Jundiá (2000), mestre em Educação pela Universidade São Francisco, campus Itatiba (2015) e doutora em Educação pela mesma Universidade (2022). As duas pesquisas foram realizadas na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos. Atua na função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil – faixa etária 3 a 5 anos, na rede pública do município de Jundiá. Participa do Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e do grupo História de formação de professores que ensinam matemática (Hifopem).

*E-mail:* s.boas070176@gmail.com

### **Sirley Aparecida de Souza**

Pedagoga pela UFG/GO, mestra pela PUC/GO, doutora pela UFGO e pós-doutoramento em Educação pela USF/Itatiba/SP. cursou Direito na PUC/GO e é advogada. Professora adjunta do CEPAE/UFG. É membro dos grupos de pesquisa Hifopem e Grucomat liderados pela professora Dra. Adair Mendes Nacarato, desde o ano de 2023. Suas pesquisas estão concentradas na: formação docente, narrativas (auto) biográficas, infância, prática pedagógica e Educação Matemática.

*Email:* sirley\_souza@ufg.br

### **Thales Kodi Namba**

Mestre em Educação pela Universidade São Francisco/USF. Mestre em Parasitologia pela Universidade de Campinas/Unicamp.

Pedagogo e professor de Biologia, Física e Química na Educação Básica há 20 anos. Participa do grupo de pesquisas Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM), desde 2023. Temas de interesse especialmente voltados às

dificuldades de aprendizagem e trabalhos com narrativas, apoiados na Perspectiva Histórico-Cultural, além dos próprios estudos do grupo de pesquisa HIFOPEM.

*E-mail:* thalesknamba@gmail.com

## Índice remissivo

- Ação do leitor – 416; 421; 425; 427  
Afeto – 22; 59; 155; 159; 160; 166; 169; 176; 177; 287; 304; 305; 361  
Alteridade – 258; 308; 364; 369; 410; 425; 458  
Análise de narrativa – 24; 25; 31; 184; 186; 199; 201; 205; 206; 211;  
220; 222; 249; 253; 278; 292; 326; 355; 357  
Análise dialógica do discurso – 259; 260; 262; 263; 264; 267; 268; 269;  
270; 288; 444  
Análise narrativa – 9; 11; 16; 17; 28; 33; 35; 41; 42; 183; 205; 371; 375;  
382; 383; 387; 388; 456  
Aprendizaje – 149; 150; 330; 331; 332; 338; 342; 343; 344; 345; 346;  
348; 349
- Biográfico-narrativa – 9; 19; 30; 91; 92; 93; 95; 96; 97; 98; 102; 108;  
151; 152; 204; 405; 437; 459; 470  
Biograma – 15; 19; 20; 32; 91; 92; 93; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102;  
103; 107; 108; 109; 443; 455; 461
- Compreensiva e interpretativa – 10; 22; 23; 24; 223; 224; 225; 228;  
229; 243; 456  
Concordância discordante - 386  
Constelação – 29; 155; 157; 409; 410; 414; 416; 421; 428  
Constituição docente – 83; 84  
Coordenadora pedagógica - 353; 360; 361; 362; 364; 366; 370; 446;  
448; 471  
Covid-19 – 22; 77; 78; 87; 169; 323; 441
- Dialogia – 275; 296  
Dialogismo – 275; 276

Educação Infantil – 22; 23; 27; 31; 78; 99; 127; 197; 198; 200; 201; 282; 283; 357; 360; 366; 370; 441; 446; 471

Educafro – 21; 112; 113; 114; 121; 122; 126; 127;

Ensino Médio Integral – 25; 291; 302; 308

Formação Continuada – 24; 82; 84; 224; 225; 226; 229; 233; 235; 236; 238; 239; 241; 242; 244; 245; 246; 247; 252; 298; 364; 447

Formación continuada – 11; 26; 327; 328; 329; 330; 333; 336; 338; 342; 348; 349

Fritz Schütze – 10; 22; 23; 135; 183; 184; 185; 186; 191; 199; 200; 201; 202; 440; 444; 445; 461

Identidade docente – 95; 211; 221; 372; 373; 380; 402; 403; 407; 470

Ideologia – 254; 264; 266; 274;

Incidentes críticos – 16; 19; 20; 91; 92; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 107; 108; 109; 193; 455

Indícios narrativos – 10; 16; 22; 23; 203; 204; 205; 206; 207; 209; 211; 217; 220; 221; 222; 453; 460

Interpretación narrativa – 133; 143; 144; 145; 150

Memorial de formação – 14; 77; 100; 308; 372; 385; 389; 396; 407

Metanarrativa – 11; 27; 28; 353; 354; 355; 356; 357; 362; 363; 364; 365; 366; 367; 369; 446

Método biográfico – 15; 31; 93; 97; 200; 437; 449; 459; 460

Mimeses – 29; 414; 416; 421; 422; 427; 428;

Monadologia – 127; 128; 165; 181

Narrativa autobiográfica – 27; 329; 330; 338; 341; 342; 343; 344; 345; 346; 347; 348; 349; 440; 447; 448; 452

Narrativa pedagógica – 11; 27; 35; 37; 39; 45; 46; 353; 369; 446;

Narrativa de campo – 11; 29; 409; 418; 422; 425

Paradigma indiciário – 11; 22; 23; 26; 31; 183; 201; 204; 205; 211; 222; 311; 312; 326; 453

Pensamento paradigmático - 450

Perspectiva enunciativo-discursiva – 10; 24; 25; 201; 249; 253; 259;  
262; 267; 271; 272; 278; 284; 287; 444; 452

Pesquisa (auto)biográfica – 32; 77; 90; 200; 202; 205; 274; 287; 308;  
369; 437; 438; 467; 468

Pesquisa (com) narrativa – 29; 109; 284; 287; 295; 368; 407; 437; 447

Pesquisa da própria prática – 11; 27; 313; 353; 354; 355; 362;

Pesquisas biográfico-narrativa – 19; 91; 92; 93; 95; 96; 98

Processos formativos – 11; 25; 27; 289; 291; 301; 302; 306; 308; 471

Proposições indexadas - 444

Proposições não indexadas - 444

Questões exmanentes – 93; 440

Questões imanentes – 93; 441

Recursos digitais – 26; 324

Reflexión – 150; 327; 328; 329; 330; 333; 335; 336; 337; 349

Resiliência – 88; 125

Reuniões de formação – 24; 224; 225; 226; 233; 236; 244; 245; 246

Sucesso escolar – 123; 127

Textos de campo – 16; 18; 19; 33; 34; 35; 36; 37; 39; 40; 41; 43; 48; 72;  
79; 375; 382; 383; 387; 415; 445; 446

Textos de pesquisa – 18; 19; 33; 35; 40; 81; 355; 375; 379; 382; 389; 446

Textos narrativos – 17; 19; 26; 135; 156; 311; 315; 325

Trabalho docente – 13; 24; 71; 76; 78; 79; 89; 424; 441; 463; 464; 466;  
467; 469; 470

Videoaulas – 26; 179; 313; 314; 445

Walter Benjamin – 20; 29; 31; 111; 114; 122; 125; 127; 144; 154; 156;  
157; 158; 164; 166; 180; 406; 409; 410; 416; 428; 443; 454; 455

Esta obra é uma produção colaborativa do grupo de pesquisa Histórias de formação de professores que ensinam Matemática - Hifopem. Nela apresentamos modos de produção, organização e análise de dados de pesquisas na perspectiva do movimento biográfico-narrativo, o qual simboliza a volta epistemológica do local, do singular, do qualitativo e do oral nas pesquisas em Educação.

**HIFO  
PEM**



ISBN 978-65-265-1980-6



9 786526 519806