

# AÇÃO DE ENSINAR: ATIVIDADES IMPRESSAS, NARRATIVAS E SABERES

■ TÂNIA MARIA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0003-0328-0135>

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte,  
Universidade Federal de Minas Gerais

■ CLÁUDIA STARLING

<https://orcid.org/0000-0003-1496-3695>

Universidade Federal de Minas Gerais

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões acerca do processo de elaboração de atividades impressas comumente utilizadas na ação de ensinar e dos saberes que fundamentam escolhas tecidas nesse processo. O estudo é amparado por pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, objetiva visibilizar e problematizar experiências docentes na elaboração de atividades impressas e refletir sobre as fontes de seus saberes. É fruto de uma pesquisa com professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola pública municipal. As fontes de informações foram narrativas orais e escritas mobilizadas pelas atividades impressas elaboradas pelas participantes. A análise interpretativa foi realizada considerando os sentidos que permeiam a história singular de cada professora e os elementos comuns partilhados por elas, os quais são potentes para a discussão educativa. Identificamos que a intencionalidade das atividades elaboradas; os aspectos referentes à tipologia e forma de utilização relacionam-se aos saberes que são construídos e reconstruídos ao longo da trajetória, por meio de experiências advindas de diversas fontes e da autorreflexão da ação. Ressaltamos a importância de visibilizar as experiências na ação de ensinar estimulando a circulação e reflexão dessas experiências em propostas voltadas para a ação coletiva, de forma a propiciar ressignificações na ação de ensinar.

**Palavras-chave:** Atividades impressas. Saberes docentes. Pesquisa (auto)biográfica. Didática.

## ABSTRACT **TEACHING ACTION: PRINTED ACTIVITIES, NARRATIVES AND KNOWLEDGE**

This article presents reflections about the process of elaborating printed activities commonly used in teaching and the knowledge that underlies the choices made in this process. The study is supported by theoretical and methodological assumptions of (auto)biographical research, aiming to make visible and problematize teaching experiences in elaboration of printed activities and reflect on sources of their knowledge. It is the result of a search with teachers from the 4th and 5th years of Elementary School of a public school. The sources of information were narratives mobilized by printed activities developed by the participants. The interpretative analysis was performed considering the meanings that permeate the singular history of each teacher and the common elements shared by them, which are powerful for the educational discussion. We identified that the intentionality of the elaborated activities; and the referring aspects to the typology and way of use are related to the knowledge that is built and rebuilt along the trajectory, through experiences from different sources and self-reflection of the action. We emphasize the importance of making experiences visible in the action of teaching, stimulating the circulation and reflection of these experiences in proposals aimed at collective action, in order to provide new meanings in the action of teaching.

**Keywords:** Printed activities. Teachers' knowledge. (Auto) biographical research. Didactics.

## RESUMEN **ACCIÓN DOCENTE: ACTIVIDADES IMPRESAS, NARRATIVAS Y SABERES**

Este artículo presenta reflexiones sobre el proceso de elaboración de actividades impresas de uso común en la docencia y el conocimiento que subyace a las elecciones realizadas en este proceso. Este se sustenta en supuestos teóricos y metodológicos de la investigación (auto)biográfica, con el objetivo de visibilizar y problematizar las experiencias docentes en la elaboración de actividades y reflexionar sobre las fuentes de sus conocimientos. Es el resultado de una encuesta a docentes de 4º y 5º de Educación Primaria de una escuela pública. Las fuentes de información fueron narrativas movilizadas por las actividades desarrolladas por las participantes. El análisis se realizó considerando los significados que impregnan la historia singular de cada docente y los elementos comunes compartidos por ellas, que son potentes para la discusión educativa. Identificamos

que la intencionalidad de las actividades; los aspectos referentes a la tipología y forma de uso se relacionan con el conocimiento que se construye y reconstruye a lo largo de la trayectoria, a través de experiencias de diferentes fuentes y autorreflexión de la acción. Destacamos la importancia de visibilizar las experiencias en la acción docente, estimulando la circulación y reflexión de estas experiencias en propuestas orientadas a la acción colectiva, con el fin de aportar nuevos significados en la acción docente.

**Palabras clave:** actividades impresas. Saberes del maestro. Investigación (auto) biográfica. Didáctica.

## Experiência docente: construção do objeto de estudo

Quem de nós, professoras e professores, nunca utilizou atividades elaboradas – por meio de reprodução, adaptação ou criação – a partir de finalidades que justificam seu uso, e que são impressas para serem utilizadas na ação de ensinar?

O interesse por desenvolver uma investigação no âmbito do mestrado profissional, a respeito destas atividades que foram nomeadas no decorrer da investigação como “atividades impressas”, nasceu de questionamentos acumulados ao longo de minha trajetória docente cuja inserção se deu na “época do mimeógrafo”. Com o tempo, em função do avanço nos recursos tecnológicos – computadores, impressoras, internet –, o processo de elaborar atividades foi otimizado, além disso, ampliou-se o acesso às informações e surgiram novas formas de interação cujo reflexo foi percebido na relação docente/estudante/conhecimento. Assim, ao observar o meu processo e o processo de meus pares de trabalho, como professora, questionava-me a respeito das concepções e ações acerca do ensino materializadas na elaboração de atividades impressas: novos sujeitos, novos contextos, antigas atividades?

1 Equipamento manual que produz cópias a partir do encontro entre a esponja de álcool, a matriz afixada em torno da bobina do aparelho e a folha branca.

Questionamentos que se atualizam diante da crise de saúde devido à covid-19<sup>2</sup> que levou muitas redes de ensino a adotarem o ensino remoto emergencial: *links* de atividades, plataformas virtuais, novos sujeitos, novos contextos, antigas atividades em novos suportes?

Narrar-me. Esse foi o primeiro movimento desta pesquisa, realizada no âmbito do mestrado profissional, em que a experiência foi desencadeante da investigação. Narrar-me “porque precisamente, se necessito contar – contar-me – esta história é porque não é clara nem unívoca, porque me chama a pensá-la, explorá-la, indagá-la, deixando primeiro que atue em mim”<sup>3</sup> (CONTRERAS, 2016, p. 20, tradução nossa).

Acessar minha biografia no intuito de refletir sobre os porquês do interesse pelas atividades impressas enquanto objeto de pesquisa permitiu-me identificar algumas permanências em minha trajetória. Por exemplo, a preocupação em contextualizar as propostas de traba-

2 Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou esta doença causada pelo novo coronavírus como pandemia. Vários países decretaram medidas de distanciamento social, entre elas, o fechamento de escolas.

3 “porque precisamente, si necessito contar – contar-me – esta história es porque no es clara ni unívoca, porque me reclama um pensarla, explorala, indagar em ella, dejando primeiro que actué em mí”.

lho no intuito de possibilitar ao(à) estudante a construção de sentidos para o aprendizado, o envolvimento intelectual e a expansão do olhar para questões sociais mais amplas. Encontrei em Franco e Pimenta (2016), estudos que convergem com essas reflexões. As autoras pontuam que embora ensino e aprendizagem sejam elementos que possuem particularidades, o processo de ensino interfere no processo de aprendizagem.

Assim, mais complexa que elaborar o ensino, numa perspectiva antiga de organização de transmissão de conteúdos, será agora a perspectiva de desencadear nos alunos atividade intelectual que lhes permita criar sentido às aprendizagens e só assim reelaborá-las e transformá-las em saberes. (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

Ademais, evocar lembranças sobre meu processo de elaboração de atividades impressas possibilitou-me a identificação de diversas experiências que foram fonte de saberes. Entre elas, destaco, por um lado, a formação em serviço ocorrida, principalmente, no período em que o município em que trabalho implementou uma nova proposta pedagógica<sup>4</sup>. “Respirávamos” formação: trocas de experiências, estudos teóricos, trabalho coletivo, autoria na elaboração de propostas de ensino, ação reflexiva. Por outro, a interação com os(as) estudantes em sala de aula provocava – e provoca – reflexões acerca do trabalho, propiciando, portanto, reconfigurações na ação de ensinar, como podemos observar no excerto a seguir:

Estava eu com meus alunos/as para uma roda de leitura. A história: ‘O Menino Nito’. No chão, as crianças sentaram-se junto a mim atentas à leitura que fazia e às ilustrações que mostrava.

4 Escola Plural: Proposta Político Pedagógica, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, implementada em 1995 em todas as escolas do município, gerando mudanças pedagógicas e administrativas: organização do ensino em ciclos de formação; gestão democrática; reorganização de tempos e espaços escolares, entre outras.

Era a história de um menino que engolia o choro, pois todos lhe diziam que ‘homem não chora’. Essa ação lhe trouxe adoecimento. A família procurou um médico que logo fez o diagnóstico e propôs o tratamento ‘desachorar’. Após os aplausos das crianças, reflexo que gostaram, uma aluna levantou a mão solicitando a fala. Para ela, o que chamou a atenção foi um elemento específico. Elemento que reforçou, para mim, naquele momento, a importância de ter um olhar crítico (e propostas de ação) acerca das questões étnico-raciais. Qual elemento? As ilustrações. No livro, o menino, os familiares e o médico, são negros. O que levou a aluna a dizer: ‘Professora, a história é linda, mas seria melhor se todos fossem branquinhos [...]’. (SILVA, 2020, p. 21).

Ressalto que a relação entre o ensino e as questões étnico-raciais não estava problematizada no início de minha carreira. Essa preocupação, que teve reflexo na forma como elaborei as atividades impressas, desenvolveu-se através da articulação entre as formações e as situações vivenciadas em sala de aula, como está lembrada na narrativa.

Posto isso, os questionamentos iniciais da investigação foram se ampliando à medida em que me debruçava na narrativa das vivências que me formaram professora. Deparar-me com a historicidade dos saberes que eu construí levou-me à compreensão de que minhas escolhas são reflexo dos saberes construídos e reconfigurados nas diversas experiências pessoais e profissionais. Sendo assim, o objeto de pesquisa se ampliou para a compreensão dos fundamentos das escolhas docentes no tocante à elaboração das atividades impressas: os processos biográficos vivenciados e os saberes docentes construídos. Dessa forma, estabeleceu-se uma coerência entre os estudos do campo da Didática, linha a qual se vincula à pesquisa, e os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica.

A investigação contou com a participação de três professoras de uma escola pública mu-

nicipal e, conforme sintetizado no título deste artigo, a experiência dessas professoras na ação de ensinar, em que as atividades impressas têm o seu lugar, mobilizou narrativas e estas possibilitaram reflexões acerca dos saberes docentes que fundamentam tal ação.

Neste panorama inicial, contextualizamos que o objetivo do artigo é visibilizar e problematizar experiências docentes na ação de ensinar, mais especificamente aquelas referentes ao processo de elaboração de atividades impressas; além disso, refletir sobre as fontes dos saberes que fundamentam as escolhas tecidas nesse processo. Demarcamos que trabalhamos com o conceito de saber no sentido amplo que “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Saberes estes construídos nas experiências vivenciadas ao longo do percurso existencial que é um percurso de formação (DELORY-MOMBERGER, 2011).

Assim, no contexto da investigação foi pertinente a utilização do termo “ação de ensinar”, tendo em vista a conceituação apresentada por Roldão (2007, p. 101) ao afirmar: “prefiro, assim, em vez de prática docente, falar de ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada num domínio seguro de um saber”.

Neste artigo, dialogamos com excertos das narrativas das três participantes da pesquisa e compartilhamos reflexões construídas no entrelaçamento das *vozes da docência*, representadas pelas professoras, e das *vozes da pesquisa*, representadas pelos estudos teóricos. Corroborando a reflexão de Contreras (2016, p. 16, tradução nossa), prosseguimos com o que já nos pede a experiência: seguir pensando. “Indagar o que vivemos e o que nos passa para obter uma maior consciência, percepção dos aconteci-

mentos que vivemos. [...] Buscar dar mais luz ao vivido, mas também iluminar o caminho, abrindo possibilidades e sentidos”<sup>5</sup>.

Inicialmente, apresentamos um panorama da investigação: o contexto e os processos de obtenção de informações e de análise interpretativa. Em seguida, refletimos acerca das trajetórias docentes enquanto trajetórias de construção de saberes, evidenciando algumas experiências/fontes de saberes. Por fim, trazemos ao debate a importância das ações reflexivas na construção/reconfiguração de saberes, com destaque para o potencial formativo das narrativas.

## Contextualizando a investigação: pressupostos teórico-metodológicos

O intuito de visibilizar e de problematizar experiências docentes na ação de ensinar, mais especificamente aquelas referentes ao processo de elaboração de atividades impressas, e refletir acerca das fontes dos saberes que fundamentam as escolhas tecidas nesse processo, nos permite dialogar tanto com o campo da Didática quanto da pesquisa (auto)biográfica.

Os estudos atuais do campo da Didática voltam-se para a epistemologia da prática docente “[...] na qual diferentes pesquisadores sublinham a importância do sujeito-docente que elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo [...]” (FRANCO, 2016, p. 540). Em consonância, os estudos da pesquisa (auto)biográfica consideram a temporalidade biográfica enquanto dimensão constitutiva da experiência humana. Segundo Delory-Momberger (2011, p. 342), o percurso existencial do ser humano constrói-se biogra-

5 “Indagar em lo que vivimos y nos passa para obtener una mayor consciencia, percepción de los acontecimientos que vivimos. [...] Buscar dar más luz a lo vivido, pero también iluminar el camino, abiéndole posibilidad y sentidos”.

ficamente, ou seja, as experiências são construídas biograficamente.

E essa construção biográfica da experiência é *per se* uma *aprendizagem*, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para *apreender* o que as circunstâncias da vida suscitam e *integrá-lo* no sistema construído de suas representações e saberes biográficos. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 342, grifos da autora)

Nesse sentido, o foco dessa abordagem situa-se nos processos biográficos no intuito de “[...] perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534). Dizer isso nos leva a considerar, como reflete Souza e Meirelles (2018, p. 291), que “a pesquisa (auto)biográfica constituiu-se enquanto uma perspectiva peculiar de investigação, permitindo capturar, compreender e interpretar experiências humanas, inscritas em uma realidade espaço-temporal”. Assim sendo, a pesquisa (auto)biográfica reconhece o(a) docente enquanto protagonista parceiro(a) da investigação, investigação esta que permite a ele(a) entrar em contato com seus saberes construídos, assim como entrar em um movimento de reflexividade que é potencialmente formativo.

A pesquisa em questão foi desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em uma escola pública municipal na periferia de Belo Horizonte (MG). Contou com a participação de professoras que atuam no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, período de escolarização que, às vezes, passa despercebido frente às demandas da alfabetização nos primeiros anos (1º ao 3º ano) e frente às demandas específicas dos estudantes dos anos finais.

Este estudo teve três participantes, a saber: Ana Paula, professora do 4º ano, atuava em duas escolas e encontrava-se em seu quarto ano de docência; Brisa, com seus 31 anos de docência, professora do 5º ano, trabalhava em um horário e estava aposentada em um cargo; Carla, professora do 4º ano, trabalhou por oito anos em uma escola particular de educação especial para estudantes com deficiência e, atualmente, está há sete anos no Ensino Fundamental trabalhando em dois turnos.

A fonte principal de informações foram as narrativas escritas e orais produzidas pelas professoras. Elas também compartilharam com a pesquisadora as atividades impressas que elaboraram durante o trabalho de campo. Tais atividades foram consideradas importantes na geração de questões mobilizadoras de narrativas.

Conforme Delory-Momberger (2012), o acesso ao material de pesquisa só se torna possível “[...] pelas entradas que os sujeitos lhe dão mediante os atos de biografização a que se entregam” (p. 525), sendo a narrativa a modalidade privilegiada para esta apreensão. A autora pontua que a narrativa, pelas suas características, é a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal, nos permitindo acessar o trabalho hermenêutico da pessoa que narra. Jovchelovitch e Bauer (2002) confluem com essa colocação, pontuando que contar histórias não é sinônimo de listar acontecimentos, mas ligá-los no tempo e no sentido. Ademais, ao dar “forma e sentido” à experiência vivida, a narrativa possui uma dimensão formativa, ou seja, produz ação, “o relato, então, não é somente o produto de um ‘ato de contar’, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata” (DELORY-MOMBERGER (2012, p. 529).

Trabalhamos com narrativas escritas e narrativas orais, o que nos possibilitou a reflexão acerca das potencialidades desses dois dis-

positivos. A narrativa escrita nos permitiu explorar as particularidades do ato de escrever. O intuito era que as professoras entrassem em contato consigo mesmas, se envolvessem no ato de recordar histórias mediante ações que a escrita possibilita e potencializa: refletir, escrever, ler, apagar e reescrever. Propiciando, assim, um movimento reflexivo em relação à sua trajetória. Segundo Souza (2006), a entrada na escrita não pretende abraçar a totalidade das vivências, mas aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si. Dessa forma, a escrita da narrativa tem efeito formador, visto que coloca o sujeito “[...] num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos [...] dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida” (SOUZA, 2006, p. 60).

A narrativa oral nos permitiu operar com um duplo espaço heurístico: o espaço em que o(a) narrador(a) se torna entrevistador(a) de si, entrando em um movimento de autoanálise; e o espaço que o(a) pesquisador(a) busca compreender o trabalho do(a) narrador(a) ao mesmo tempo que cria condições para o desenvolvimento desse trabalho (DELORY-MOMBERGER, 2012). Ademais, como ressalta Schütze (2010, p. 212), no momento da entrevista, é possível explorar “[...] o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais [...]”.

Ao adotar a pesquisa (auto)biográfica enquanto perspectiva teórica-metodológica, trabalhamos não apenas com um modo específico de se obter dados narrativos, mas com uma metodologia que engloba toda a particularidade dos processos de obter informações e análises. Compreendendo que o campo epistemo-metodológico dessa abordagem de pesquisa é diverso, construímos um desenho de análise interpretativa fundamentado em algumas escolhas teóricas, mais especificamente: Souza (2006, 2014), Bolívar (2002, 2012), Faria (2018) e Ricouer (1976).

Nessa perspectiva, consideramos que as narrativas são provenientes da autointerpretação dos sujeitos que narram sua vida em primeira pessoa (Bolívar, 2002; 2012). Portanto, nosso foco situa-se no significado produzido pelas professoras, afinal:

“Não existem estruturas de significado independentemente da sua interpretação. Esta auto interpretação é indecifrável à margem da narração que o indivíduo realiza biograficamente. [...] a hermenêutica dos textos permite fazer – através da narração – a hermenêutica da vida humana<sup>6</sup>. (BOLIVAR, 2012, p. 9, tradução nossa)

Adotando esta perspectiva epistemo-metodológica, da centralidade dos sentidos postos pelas professoras, uma questão se apresentou, como operar tanto com as singularidades das narrativas quanto com as questões gerais importantes de serem problematizadas no campo educativo? Questionava-nos acerca do dilema problematizado por Bolívar (2012, p.12) “[...] no sacralizar los relatos, ni tampoco asimilarlos a tradicionales modos paradigmáticos de conocer [...]”. Assim, convergimos com o autor sobre a relevância da articulação dos dois caminhos de análise nas investigações educativas: a paradigmática de dados narrativos, na qual se busca um conhecimento geral a partir das histórias singulares, e a análise narrativa, que se volta para os sentidos singulares, na qual o conhecimento procede por analogia em que um indivíduo pode ou não ser similar a outro.

Nesse contexto, as pesquisas de Souza (2006) e Faria (2018) permitiram-nos refletir acerca dos caminhos que trilharam na construção do processo de análise e de apresentação dos resultados da pesquisa.

6 “No existen estructuras de significado independientemente de su interpretación. Esta auto interpretación es indecifrável al margen de la narración que biográficamente realice el individuo. [...] la hermenêutica de los textos permite hacer – a través del relato – la hermenêutica de la vida humana”.

Souza (2006) apresenta a ideia metafórica de uma leitura em três tempos: (I) pré-análise/leitura cruzada; (II) leitura temática; (III) leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Para o autor, “os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes” (SOUZA, 2006, p. 79), por isso, exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos. Assim, por meio desse processo circular de leituras, busca-se a construção do perfil biográfico: na construção de unidades temáticas de análise mediante o sistema de referência de cada sujeito; na seleção de excertos que sinalizam representações globais; apreender as singularidades/regularidades, compreender o particular e o geral, relacionando-os com o referencial teórico.

Faria (2018) desenvolve um trabalho em que identifica e interpreta núcleos de sentidos, que conceitua enquanto uma espécie de síntese de um tema presente na narrativa, singular para cada participante. A autora tece dois processos de análise que também foram a forma de apresentação dos resultados. No primeiro, constrói uma intriga narrativa produzindo relatos de experiência de formação a partir das narrativas e das conversas com cada participante, assim como das leituras/releituras de seus registros em que ela indagava e explorava os núcleos de sentido. No segundo, explora as tematizações pedagógicas inferidas e ensaia respostas interpretativas.

Os estudos de Souza (2006) e de Faria (2018) nos levaram a Ricoeur (1976) no intuito de ampliar a compreensão acerca do conceito de interpretação. O autor pontua que como a experiência vivida pelo narrador(a) é transitória e privada, o trabalho hermenêutico do(a) pesquisador(a) é compreender a significação. Desse modo, o processo de interpretação possibilita que esta significação se torne pública. Para o autor, o conceito de “interpretação” não

é um terceiro termo além da “compreensão” e da “explicação”, tampouco uma parte da compreensão. A interpretação é um processo que abarca a compreensão e a explicação.

Explicamos alguma coisa a alguém para que ele possa compreender e o que ele compreendeu pode, por sua vez, explicá-lo a um terceiro. [...] na explicação explicamos ou desdobramos o âmbito das proposições e significados, ao passo que na compreensão compreendemos ou apreendemos como um todo a cadeia de sentidos parciais num único ato de síntese. (RICOEUR, 1976, 84).

Considerando que “a inscrição do discurso é a transcrição do mundo e a transcrição não é reduplicação, mas metamorfose” (RICOEUR, 1976, p. 53), os estudos de Souza, Faria, Bolívar e Ricoeur, enquanto inscrição de discursos, possibilitaram-nos a metamorfose – não a reduplicação – da ideia/ação da análise interpretativa, auxiliando-nos na construção do seguinte desenho de análise interpretativa da pesquisa.

Por meio de leituras circulares, nas primeiras sinalizações (tempo I), apreendemos na globalidade de cada narrativa as significações iniciais: algumas singularidades na trajetória das professoras, assim como elementos comuns entre elas. Na identificação das unidades de análise (tempo II), inferimos os sentidos singulares revelados nas narrativas de cada professora e selecionamos citações que sintetizassem essas significações. Optamos pelo termo “unidades de análise” (SOUZA, 2006), pois este permitiu-nos nomear a intenção de dialogar com uma parte (unidade) conectada ao todo (narrativa). Na análise interpretativa (tempo III), duas questões se fizeram presentes: qual(is) sentido(os) permeia(m) a história singular de cada uma das professoras e quais elementos comuns partilhados por elas são potentes para a discussão educativa? Buscamos assim, por meio da compreensão, apreen-



der os significados inferidos nas narrativas e por meio da interpretação desdobrá-los em articulação com nosso referencial teórico.

Compreendendo que as histórias que as professoras narraram representam o processo hermenêutico que vivenciaram, apresentamos nos informes da pesquisa as vozes da docência, na textualização de suas narrativas. E, apresentamos o diálogo entre as vozes da docência e as vozes do campo da pesquisa por meio de textos produzidos pela pesquisadora no processo de análise interpretativa. São essas vozes diversas que trazemos na seção a seguir.

## Narrativas docentes: percursos e saberes

As professoras nos deram acesso às suas experiências na ação de ensinar ao recordar suas trajetórias, ao nos permitirem conhecer tanto as atividades impressas que elas elaboraram quanto as histórias desse processo de elaboração. Assim, conforme exposto anteriormente, a experiência das professoras na ação de ensinar, mais especificamente no tocante à elaboração de atividades impressas, mobilizou narrativas e estas possibilitaram reflexões sobre os saberes docentes que fundamentam esta ação.

No excerto a seguir, a professora Brisa tece sua narrativa a partir do jogo da velha da multiplicação, uma atividade que elaborou no intuito de trabalhar com um conteúdo de Matemática, a tabuada.

*Mas afinal, seria mesmo necessário decorar a tabuada ou seria melhor entendê-la? Penso que ambos são importantes. Entendê-la é fundamental, mas decorá-la se faz necessário a partir do momento em que o aluno se depara com a famosa conta de multiplicar e começa a ter problemas para encontrar os produtos. Como não domina a tabuada, torna-se trabalhosa demais a tarefa de resolver a operação. O tempo gasto*

*para resolver uma multiplicação torna-se longo demais, uma vez que os alunos precisam contar nos dedos para encontrar o resultado. Nem sempre conseguem chegar ao resultado com êxito. Às vezes, se perdem nas compridas adições. Fato esse que, muitas vezes, provoca uma desmotivação nos alunos, levando-os a desistir de tentar. [...] Dessa forma, 'saber a tabuada de cor' favorece a velocidade do trabalho do aluno ao resolver operações e problemas, liberando a atenção para a busca de soluções. A tabuada com compreensão servirá como recurso em situações de estimativa e de cálculo mental. Longe de lições antiquadas e até cruéis, como as que passei, penso que a memorização da tabuada teve e tem seu lugar e momento no currículo da matemática. Lembro-me que no tempo que eu estudava, a tabuada deveria ser decorada no 3º ano. Presenciei colegas sendo castigados por não conseguirem recitar a tabuada para a professora [...]. O medo da régua que a professora usava era grande. Enquanto ia perguntando, batia a régua na mesa e indicava alguém para responder à tabuada. Eu morria de medo daquela batida de régua. Acho que isso fez com que eu decorasse a tabuada todinha. Nunca mais esqueci um resultado sequer. Lembro-me como essas me fazem refletir sobre a minha postura enquanto professora, que em muitos momentos no início da minha trajetória profissional reproduzi, sim, algumas atitudes como as daquele tempo. Início de carreira é como experimentar receitas. Aos poucos, vamos acrescentando ingredientes que nos chegam por meio das trocas de experiências entre os colegas de trabalho, cursos de capacitação e outras formas de formação em serviço, elementos que vão construindo nossa identidade profissional. Nossa formação inicial é apenas o pano de fundo. [...] Considero o jogo uma excelente estratégia para o ensino da Matemática, uma vez que durante o desenrolar de um jogo, observamos que o aluno se torna mais crítico, alerta e confiante, expressando o que pensa, elaborando perguntas e tirando conclusões sem necessidade da interferência ou aprovação do professor. Sempre tive muito interesse pela área da Matemática. Então, entender como a criança se apropria do conhecimento matemático foi meu objeto de investigação durante minha trajetória profissional. Aliado à minha prática docente, busquei*

*embasamento em teóricos que discorriam sobre o assunto, nas trocas de experiências e nos cursos de formação continuada. [...] Anos atrás, este tipo de exercício não faria parte do meu repertório de atividades. Acho que hoje, o fato de ter acumulado maior conhecimento da área da Matemática e ter maior clareza dos meus objetivos para com a turma me faz acertar mais na escolha das minhas atividades. (Trecho da narrativa da professora Brisa, 2018).*

A professora inicia sua narrativa questionando-se. Por que este conteúdo? Como lidar pedagogicamente com ele? Ela nos revela que os saberes construídos ao longo de sua trajetória lhe dão elementos para responder a seus questionamentos e para fundamentar suas escolhas. Entre as fontes desses saberes, Brisa resalta a importância daqueles advindos das ciências da educação, afirmando que tanto os conteúdos relacionados à Matemática quanto à sua apropriação pelos(as) estudantes foi “objeto de investigação” durante sua trajetória. Podemos observar que suas escolhas pedagógicas convergem com estudos dessa área de conhecimento que argumentam que a memorização da tabuada “[...] aumenta a rapidez no momento de resolver um determinado cálculo; porém, a condição para que os benefícios sejam percebidos é que a memorização seja precedida pela compreensão e – por que não? – também pela diversão e descoberta” (LONGO, CONTI, 2014, p. 12).

Brisa sinaliza que atualmente tem maior clareza dos objetivos, um olhar mais abrangente acerca dos avanços e das dificuldades dos(as) estudantes, e que desenvolveu estratégias para lidar pedagogicamente com o conteúdo. Permite-nos, portanto, colocar em diálogo a composição singular dos saberes docentes e sua relação com as diversas formas utilizadas pelos(as) professores(as) na organização do processo de ensino que passa pela análise do ponto de partida do(a) estudante; orienta-se pelos objetivos de aprendizagem e é operacio-

nalizada por meio do desenvolvimento de estratégias de ensino (ROLDÃO, 2009).

A narrativa de Brisa evidencia algumas das vivências que foram importantes no seu processo de construção/reconfiguração de saberes: as trocas de experiências, os cursos, as formações continuadas no ambiente escolar e a reflexão sobre suas ações. Percebe-se que em sua trajetória, tanto a teoria quanto a prática articularam-se, ou seja, os saberes produzidos e/ou formalizados, por investigações sobre a prática, articularam-se aos saberes produzidos e mobilizados na prática (ROLDÃO, 2017).

Na construção de sua narrativa, como observa-se no excerto anterior, Brisa evoca uma lembrança da infância e a relaciona com algumas de suas escolhas atuais. Revela, portanto, que as experiências anteriores à docência também constituem-se enquanto fonte de saberes. Reflexão que converge com os estudos de Tardif (2014, p. 64) sobre os saberes docentes que identifica como plurais e heterogêneos estando “[...] de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”. O autor apresenta reflexões em relação ao tempo enquanto um elemento importante na constituição dos saberes que são adquiridos por meio de processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. Em consonância, Delory-Momberger (2011, p. 343) pontua que “[...] todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma ‘história’, de uma biografia de formação”

De seu percurso, a professora Carla relembra experiências que sinalizam a importância dos processos de socialização profissional na constituição de seus saberes, socialização

que acontece no dia a dia da escola, mesmo de forma não institucionalizada: observação de práticas, exposição de suas dúvidas, troca atividades, experimentações do que foi observado, entre outras ações. Nesse sentido, nos possibilita refletir sobre a potência de propostas formativas de caráter colaborativo que viabilizem, valorizem e problematizem os saberes experienciais.

*Acho que a gente aprende muito com os colegas. Eu acho que o colega é primordial dentro de uma escola. Um colega que quer te ajudar, ajudar o aluno, que acredita que com a educação você pode mudar, mas nem sempre é assim, tem colegas que dizem: 'ah, deixa assim, deixa pra lá'. Eu lembro de uma vez que eu estava trabalhando no 1º ano, eu digitei uma parlenda com os espaços do computador e coloquei no mural. A professora G. falou: 'Oh, Carla, corta as palavras e dê espaços maiores, deixa o colorido aparecer pro menino entender a questão da segmentação'. Eu nunca mais esqueci isso. Lembro também de B., ela fez um mural de Matemática. Tinha uma carinha desenhada de menino e uma de menina. Todo dia repetia a rotina, contava quantos vieram, colocava embaixo do desenho e fazia uma soma. Na época, eu estava no 1º ano e comecei a fazer igual. É coisa que você acha que é bobagem, mas os meninos estão trabalhando a adição e, às vezes, nem percebem. A professora R. fazia no quadro a rotina do dia. Ela colocava com desenho, pois os meninos não eram alfabetizados. Eu aprendi com ela. Colocava uma legenda pra cada coisa que ia fazer no dia e escrevia do lado em caixa alta o que representava. Eu ia fazendo uma estrelinha do lado pra mostrar onde estávamos no dia. Assim, os meninos ficavam menos ansiosos. Isso tudo eu não sabia foi um aprendizado. Isso infelizmente a universidade não ensina. Essa prática você aprende mesmo com o colega. Nem sei se a universidade tem a obrigação de ensinar isso. É isso formar-se professor é estar aberto a aprender com o outro também. (Trecho da narrativa da professora Carla, 2018).*

“Estar aberto a aprender com o outro”, nos convida Carla. Essa citação sintetiza o diálogo proposto até então sobre a trajetória docente

enquanto uma trajetória de formação. Quem é esse outro ou outra? Ancoradas nas reflexões trazidas pelas professoras, permitimo-nos ampliar este conceito de outro. O outro(a) pode ser o(a) professor(a) colega de escola, o(a) professor(a) coordenador(a) de uma proposta formativa; o(a) estudante em sala de aula; o(a) autor(a) dos livros literários e o(a) pesquisador(a) autor(a) dos livros técnicos; os(as) familiares; e muitos outros e outras que na trajetória docente cruzam nosso caminho.

As professoras nos revelaram que o contato com esse outro, quando nos toca, pode tornar-se uma experiência fonte de saberes. Pensamento que converge com a discussão de Neto e Costa (2016, p. 90, 91) ao afirmarem que a aquisição de quaisquer saberes transitada pela experiência vivida, por aquilo que nos toca, “logo, compreendemos que, muito embora, nem toda experiência se torne um saber consciente, todo o saber há de provir de uma vivência, que tão logo marque o sujeito passa a fazer parte de suas experiências”.

Assim, convergindo com os estudos de Delory-Momberger (2016), no contínuo da nossa existência, as experiências podem ou não se integrar na estrutura de conhecimento construída. Existem experiências que entram sem resistência em nosso capital biográfico, pois conseguimos reconhecê-las, uma vez que encontram seu lugar e forma entre as experiências prévias. Outras precisam de um trabalho de interpretação, pois não se ajustam a nossos esquemas de construção. Também há aquelas que não acham lugar em nossa biografia, ultrapassam nossa capacidade de integração e não se tornam parte de nosso repertório de formação. Além disso, uma mesma situação, similar ou idêntica, vivenciada por mais de uma pessoa, será sempre uma experiência singular, já que cada pessoa tem o seu modo particular de vivê-la e de lhe dar significação. “Essa singularidade só pode ser compreendida por meio da

lógica interna, biográfica, de nossas experiências anteriores e como elas configuram nossa apreensão do presente e do futuro” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

Observa-se até aqui que as narrativas das professoras nos permitem visibilizar e refletir acerca das experiências formativas vivenciadas ao longo do percurso docente, que se constituíram enquanto fonte de saberes, e que esses saberes fundamentam as escolhas das atividades impressas. Tais experiências são advindas de diversas fontes e, também, oriundas da própria autorreflexão da ação, como veremos adiante.

A professora Carla, no excerto a seguir, ao narrar seu trabalho atual com produção de texto, entra em um movimento de autorreflexão.

*Estamos no segundo conto de suspense e eles já começaram a produzir seus próprios contos. Há uma coisa que eu vi que já errei no passado. [...] Eu vi que trabalhei com contos de suspense, fiz jogral, conversei até sobre os contos e na hora de escrever eles fizeram bem melhor do que se eu tivesse pegado uma história com uma imagem e falasse ‘produzam um texto’. Agora que vi os contos que estão saindo fiquei mais feliz e pensei ‘nem precisa ficar trabalhando produção toda semana’. A gente vai mudando, muda muito rápido de um semestre pro outro. Então, eu vejo que aprendi comigo mesmo. [...] O livro didático, deste ano, tem ao final de cada unidade uma autorreflexão. Os alunos marcam um x: aprendi, preciso melhorar... Vou fazendo junto com eles, ‘vamos ser verdadeiros, acham que precisam melhorar?’. Eles são verdadeiros, vão lá e fazem o x no local, não puxam a sardinha pro lado deles. E se o aluno faz essa autorreflexão, por que não fazermos também? Eu faço sim, a todo momento penso. (Trecho da narrativa da professora Carla, 2019).*

Ao refletir sobre o seu trabalho atual, a professora Carla avalia o trabalho do ano anterior. O envolvimento e o aprendizado da turma são elementos que ela utiliza para validar seu trabalho. Percebe-se que a professora reconfi-

gura os saberes que fundamentam sua ação. Ou seja, de uma perspectiva em que o ensino de produção de texto se dá através da entrega de uma folha impressa com ilustração e uma proposta, às vezes, descontextualizada, escolarizada; a professora envolve-se em uma prática que converge com os estudos desta área do conhecimento em que a produção de textos aproxima-se dos usos sociais, e os gêneros textuais são abordados enquanto unidade de trabalho (SILVA; BRANDÃO, 2007).

Tanto no excerto anterior quanto na globalidade de sua narrativa, a professora Carla ressalta a importância da autorreflexão que está presente em sua prática. Percebe-se que o movimento reflexivo propiciou que a professora indagasse os caminhos escolhidos para lidar pedagogicamente com o ensino da produção de texto e reconfigurasse sua ação.

A narrativa de Carla converge com os estudos que apresentam a reflexividade enquanto um elemento formativo. É importante para o(a) docente estar aberto para problematizar seu lastro de certezas (TARDIF, 2014). Sendo assim, o professor deve problematizar as formas como compreende e interpreta novas situações validando ou reconfigurando as ações.

Nessa perspectiva, Ana Paula nos traz um outro elemento para o debate, a potência da pesquisa (auto)biográfica. Ao narrar sua trajetória, a professora relembra que em seu primeiro dia de trabalho, por não ter nenhuma experiência na docência, a coordenadora lhe entregou uma série de atividades já impressas para trabalhar com os estudantes. Ela revela, “*continuei daquela forma sem refletir sobre aquilo, eu não tinha nenhum tipo de experiência para saber se era o correto ou não e comecei a trabalhar com as atividade xerocadas em todas as aulas*”.

É relevante ressaltar que, concordando com a discussão de Roldão (2009, p. 14), compreendemos que “não é o facto de fazer fichas,

ou ver testes, que define o acto profissional de ensinar, embora quem ensina tenha de saber realizar essas tarefas e seja também através delas que se ensina” (ROLDÃO, 2009, p. 14). É fundamental um ensino que articula a dimensão operativa com a concepção inteligente e crítica da ação de ensinar.

Essa reflexão começa a ser tecida por Ana Paula no percurso da pesquisa à medida em que envolve-se em um movimento de autorreflexão provocado pelas narrativas sobre as atividades que elaborou.

*Nunca parei muito pra pensar nessas atividades xerocadas. O que eu comecei a perceber dessas atividades foi quando comecei a participar desta pesquisa. Eu pensei ‘qual que é a necessidade?’. Até então, as professoras falavam: ‘olha, tem essa atividade aqui pra isso’ e eu pensava e falava: ‘também vou trabalhar essa dificuldade com os meninos, pois eles estão tendo essa dificuldade também, me dá que eu vou xerocar’. Nunca fui de pensar, refletir muito sobre isso. Esse ano eu reduzi a impressão de atividades, eu percebi a necessidade de pensar, refletir mais sobre a necessidade. (Trecho da narrativa da professora Ana Paula, 2019)*

Nesse fragmento, Ana Paula nos apresenta a narrativa enquanto dispositivo de reflexividade, assim nos traz como elemento de discussão a potência formativa da pesquisa (auto)biográfica. Sua narrativa converge com os estudos de Souza e Meireles (2018) que pontuam que cada sujeito, ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão, a partir de um trabalho de reflexividade biográfica, entra em um movimento de autoanálise que lhe permite construir um ponto de vista particular sobre si e o mundo. “De certo modo, nas narrativas que ensejam o desvelamento de si, cada narrador torna-se seu próprio hermenêuta, explicitando, através de processos de subjetivação, sua própria compreensão da existência” (SOUZA, MEIRELES, 2018, p.299), produzindo assim, um “conhecimento de si” (SOUZA, 2006).

Nessa perspectiva, Passeggi e Souza (2017) refletem que diferente da pesquisa tradicional, que constrói saberes sobre os(as) professores(as) e objetiva a aplicação desses saberes na prática docente, a pesquisa (auto)biográfica acrescenta ao processo de investigação o(a) professor(a), legitimando o seu saber, suas práticas e aprendizagens experienciais considerando-o(a) também produtor(a) de saber ao mesmo tempo em que se forma.

No modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar à curiosidade epistemológica e à constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

Convergindo com os autores, compreendemos a relevância de uma pesquisa que integra a formação, conferindo ao docente a articulação entre reflexividade sobre as práticas e autonomia nas decisões. Uma pesquisa que ao invés de “falar (estudar) sobre” parte de um outro lugar: “falar (estudar) com”; propiciando, assim, o protagonismo dos sujeitos, seus saberes e discursos.

Por fim, ampliando a discussão, compreendemos a importância da reflexão de Contreras (2016, p. 21, tradução nossa) acerca do fato de que enquanto investigação, a exploração da experiência “embora promova um saber pessoal, também pretende se tornar público, além de mim”<sup>7</sup>. O autor ressalta a importância da partilha das experiências docentes, a fim de que o saber da experiência circule e nos nutra mutuamente; não enquanto um saber transmissível a ser replicado, mas enquanto um saber que reivindica, a quem o receba, criar sua pró-

<sup>7</sup> “aunque promueve um saber personal, también pretende hacerse público, mas allá de mí”.

pria transferência também pessoal, prestando atenção ao vivido e continuando (e participando) da conversação iniciada.

Nesse sentido, retomamos a discussão acerca da trajetória docente enquanto uma trajetória de formação, cujo processo de construção dos conhecimentos é uma lógica biográfica, em que as experiências nos diversos tempos/espacos/contextos se constituem fonte de saberes. Citando a professora Brisa “aos poucos vamos acrescentando ingredientes”, experimentando variadas receitas. Assim, é formativo ao longo da trajetória docente a vivência com diversos “ingredientes” e a partilha das “receitas”. Afinal, a construção de saberes é um movimento contínuo que se dá subjetivamente nas experiências e coletivamente na partilha dessas experiências.

## Algumas considerações

A investigação sinaliza que no processo de elaboração de atividades impressas, a intencionalidade dessas atividades e os aspectos relacionados à sua tipologia e à forma de utilização refletem os saberes que são construídos ao longo da trajetória. Assim, a tomada de decisões dos(as) professores(as) assume desenhos diferentes conforme a composição singular dos saberes construídos. Nessa perspectiva, as escolhas docentes devem ser compreendidas a partir dos processos biográficos de cada professora.

Identificamos que as experiências que perpassam – e constroem – as biografias singulares são formativas, experiências advindas de diversas temporalidades, variadas fontes e da autorreflexão da ação. Assim, na trajetória, diversos saberes são construídos e incorporados de forma compósita, em que um modifica o outro de forma provisória, visto que estão em um contínuo processo de reconfiguração.

Considerando a trajetória docente enquanto um percurso de formação, ressaltamos a importância de visibilizar as experiências na ação de ensinar, reconhecendo o(a) professor(a) enquanto um(a) profissional detentor(a) de saberes. Compreendemos que o movimento de narrar histórias sobre a ação de ensinar possibilita que os(as) docentes reconstruam experiências, questionem-se acerca de suas escolhas, compreendam a sua própria prática e ampliem seus saberes. Assim, reconhecemos a potência de propostas formativas que articulem a autorreflexão docente e a narração/circulação/reflexão de suas experiências em ações dialógicas, coletivas e colaborativas.

## Referências

- BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFERN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012. p. 27-69. (Tomo I).
- BOLÍVAR, Antonio. ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.4, p. 01-26, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_arttext). Acesso em: 4 mar. 2019
- CONTRERAS, José Domingo. Relatos de Experiência: em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>. Acesso em: 3 fev. 2020
- DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 9 jun. 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 51, set./dez. 2012. p. 523-536. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689002.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, vol. 27, n. 1, abril, p. 333-346, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: Experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2016. p. 534-551. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392/3127>. Acesso em: 29 abr. 2018

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, abr./jun, p. 539-553, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87346871013.pdf>. Acesso em: 29 de abr. 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LONGO, Conceição Aparecida Cruz; CONTI, Keli Cristina. Tabuada: na memória sim, decoreba não! In: ALBUQUERQUE, Silvia Regina (org). **Convivência de Ideias**. Itu: Ottoni Editora, 2014. p. 7-13.

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes Docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 2, jul./dez. 2016. p. 76-99. Disponível em: <https://>

[periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269](https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269). Acesso em: 7 set. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>. Acesso em: 9 jun. 2018.

RICOUER, Paul. **Teoria da interpretação**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia-PT: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, outubro/dezembro, p. 1134-1149, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2018.

ROSA, Sonia. **O Menino Nito: então, homem chora ou não?**. Pallas Editora, 2008.

SILVA, Cinara Santana; BRANDÃO, Ana Carolina Perusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 121-139.

SILVA, Tânia Maria. **Narrativas de professoras e elaboração de atividades impressas**: diferentes percursos, saberes diversos. 2020. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**:

estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu. Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n.1, jan./abr., 2014. p. 39-50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/11344>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/si->

[tes/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf](https://ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf). Acesso em: 8 set. 2019

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa**. In: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicole (org.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 09/03/2021

Revisado em: 09/11/2021

Aprovado em: 14/11/2021

**Tânia Maria da Silva** é mestre em Educação e Docência pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Ensino Fundamental Anos Iniciais. Membro do Grupo de Pesquisa LapenSi e Didaktikê da UFMG. *E-mail*: [tancias1604@gmail.com](mailto:tancias1604@gmail.com)

**Cláudia Starling** é doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre) da UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa LapenSi e Didaktikê da UFMG. *E-mail*: [claudiastarling@ufmg.br](mailto:claudiastarling@ufmg.br)