UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTIFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:
https://revistas.sena.edu.co/index.php/rform/article/view/3807

DOI: 10.23850/24631388.n11.2020.3807

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:
©2020 by Escuela Nacional de Instructores ´Rodolfo Martínez Tono´ del SENA. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo
CEP 13083-970 – Campinas SP
Fone: (19) 3521-6493
http://www.repositorio.unicamp.br

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES: MOVIMENTOS DE *PESQUISAFORMAÇÃO*

[1] Thais da Costa Motta Rocha
[2] Inês de Souza Ferreira Bragança
[3] Guilherme do Val Toledo Prado

Como citar este artículo:
Da Costa Motta Rocha, T.; De Souza Ferreira Bragança, I. & Do Val Toledo Prado, G. (2020). Narrativas pedagógicas e saberes docentes: movimentos de *pesquisaformação. Rutas de formación: prácticas y experiencias, 11,* 32-42. https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3807

Fecha de recepción: 2 de abril de 2020 / Fecha de aprobación: 5 de mayo de 2020

Resumo

O presente artigo tematiza as narrativas pedagógicas escritas por professoras, como possibilidades de construção, partilha e socialização de saberes docentes, em movimentos que envolvem pesquisa e formação de professoras e professores. Toma como aporte teórico-metodológico a abordagem narrativa (auto)biográfica, em diálogo com os estudos de Walter Benjamim, Paul Ricoeur e Mikhail Bakhtin. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de extensão, na modalidade de formação continuada, em uma parceria entre universidade e escola, no estado do Rio de Janeiro-Brasil. Os movimentos experienciados em partilha com as professoras participantes favoreceram a reflexão por meio do narrado, na busca de compreensão da própria prática e das concepções que as fundamentam, trazendo importantes contribuições para o campo da formação docente, socializadas por meio de lições. Uma delas diz respeito ao modo pelo qual trabalhamos com as fontes narrativas ao optarmos pela compreensão (com)partilhada dos sentidos formativos ao qual chamamos de *cointerpretação.* Neste processo, a partir da narrativa primeira da professora, que de acordo com Ricoeur (2007) já está *autointerpretada* pela mesma, produzimos, em negociação de sentidos, um segundo texto, uma metanarrativa sobre as aprendizagens formativas. Outra lição aprendida é que essa decisão pressupõe uma postura ética e responsiva (Bakhtin, 2012) de horizontalidade epistêmica ao assumirmos a radicalidade de fazermos os movimentos interpretativos de modo colaborativo com as *coparticipantes.*

Palavras-chave: formação de professores; narrativas pedagógicas; *cointerpretação.*

[1] UFRJ e FFP/UERJ.
[2] UNICAMP e FFP/UERJ.
[3] UNICAMP.

Narrativas pedagógicas y conocimiento de los profesores: movimientos de investigación-formación

Resumen

Este trabajo discute las narrativas pedagógicas escritas por profesoras como posibilidades de construcción, intercambio y socialización del conocimiento pedagógico, en movimientos que involucran la investigación y la formación de los profesores. Toma como aporte teórico y metodológico el enfoque narrativo (auto)biográfico, en diálogo con los estudios de Walter Benjamin, Paul Ricoeur y Mijaíl Bajtín. La investigación se desarrolló en el contexto de un curso de extensión, en la modalidad de educación continua, en una asociación entre universidad y escuela, en el estado de Río de Janeiro-Brasil. Los movimientos experimentados, al compartir con las profesoras participantes, favorecieron la reflexión a través de lo narrado, en la búsqueda de la comprensión de la propia práctica y de las concepciones que subyacen a ella, aportando importantes contribuciones al campo de la formación docente, socializadas a través de lecciones aprendidas. Una de ellas se refiere a la forma de trabajar con las fuentes narrativas cuando se opta por la comprensión (compartida) de los significados formativos que llamamos *cointerpretación*. En este proceso, a partir de la primera narrativa de la profesora, que, según Ricoeur (2007), ya es *autointerpretada* por ella, produjimos un segundo texto, una metanarrativa sobre el aprendizaje formativo. Otra lección aprendida es que esta decisión presupone una postura ética y responsiva (Bajtín, 2012) de horizontalidad epistémica al asumir la radicalidad de realizar movimientos interpretativos de manera colaborativa con los coparticipantes.

Palabras clave: formación de profesores; narrativas pedagógicas; cointerpretación.

Pedagogical narratives and teachers' knowledge: movements of research-training

Abstract

This paper discusses pedagogical narratives written by teachers, as possibilities of construction, sharing, and socialization of teaching knowledge, in movements that involve research and teacher education. It takes as its theoretical and methodological contribution the (auto) biographical narrative approach, in dialogue with Walter Benjamin, Paul Ricoeur and Mikhail Bakhtin. The research was developed in the context of an extension course, as continuing education, in a partnership between university and school, in the state of Rio de Janeiro, Brazil. The movements experienced in sharing with the participating teachers favored reflection by means of what was narrated, in the search for understanding of the practice itself and the conceptions that underlie it, bringing important contributions to the field of teacher training, socialized by means of lessons. One of them concerns the way we work with narrative sources when we opt for the (shared) understanding of the formative meanings which we call cointerpretation. In this process, from the teacher's first narrative, which according to Ricoeur (2007) is already self-interpreted by the teacher, we produce, through negotiation of meanings, a

second text, a metanarrative about the formative learning. Another lesson learned is that this decision presupposes an ethical and responsive posture (Bakhtin, 2012) of epistemic horizontality as we assume the radicality of making interpretative movements in a collaborative way with the co-participants.

Keywords: teacher education; pedagogical narratives; cointerpretation.

Introdução

Na escola, as experiências pedagógicas são comumente narradas entre as/os professoras/es[4] em conversas *fiadas, afinadas ou afiadas* pelos corredores, nas reuniões de planejamento ou de formação, na hora do cafezinho. São narrativas que emergem do cotidiano (com)vivido, gênero discursivo oral (Bakhtin, 2011) privilegiado para que as/os professoras/es possam compreender as suas experiências no contexto da sua prática educativa. Por isso, os momentos de encontros coletivos são tão importantes para o compartilhamento das práticas pedagógicas, pois acionam a dimensão da reflexividade sobre a experiência; a qual, consciente, torna-se altamente formativa.

E, justamente, nesse sentido investigativo e compreensivo dos múltiplos movimentos formadores que se dão no encontro, é que, nós, do Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia, originário da vinculação entre o Núcleo Vozes da Educação (FFP/UERJ) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), temos nos dedicado a pesquisar os movimentos da formação inicial e continuada de professores, tendo, como principal aporte teórico-metodológico das nossas investigações, as narrativas (auto)biográficas. Desse modo, as histórias que professoras e professores narram sobre a sua vida e o seu fazer docente, sejam elas orais, escritas, imagéticas ou audiovisuais, configuram-se como ricas fontes de estudos e contribuição ao campo da formação de professores.

António Nóvoa, em sua palestra no Rio de Janeiro, "Uma nova concepção da Formação dos Professores" proferida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no dia 26 de outubro de 2017, ao apresentar o projeto do "Complexo de Formação de Professores"[5], problematiza a questão, ao dizer não existir um conhecimento profissional docente, sem que haja a escrita deste conhecimento. Ele diz que este conhecimento profissional docente é oriundo da congregação de um conhecimento científico-cultural – mais circulante na universidade – a um conhecimento pedagógico-didático – mais circulante na escola. Ou seja, defende, então, a necessidade de que as/os professoras/es – verdadeiras/os sabedoras/es e criadoras/es deste conhecimento da sua profissão – escrevam sobre este saber, para que o mesmo possa ser comunicado como um postulado profissional sobre a docência. Nessa esteira, o conhecimento profissional docente uniria a universidade à escola para a produção de "outro" tipo de conhecimento, o qual implicaria, fundamentalmente, na visibilidade da/o professora/or como protagonista na reflexão, teorização e produção deste conhecimento.

A produção acadêmica brasileira e internacional no âmbito da pesquisa narrativa (auto)biográfica tem, nessa direção, uma vasta discussão sobre a potencialidade da escrita em processos de formação docente, por meio de dispositivos mobilizadores da reflexividade (auto)biográfica, *narrativas pedagógicas* que se desdobram em diversas possibilidades de escrita como diários, memoriais de formação, documentação narrativa de experiências pedagógicas, dentre outros escritos dos profissionais da educação[6].

E é esse olhar sobre este saber da experiência, narrado pelas/os professoras/es dirigidos a esta comunidade de práticas educativas, que tem conclamado as nossas investigações e estudos no campo da formação docente ao termos de saída, a ideia de que estes saberes podem se constituir como um postulado profissional, um conhecimento docente, sendo necessários seu registro e socialização.

Nesse sentido, o presente artigo tematiza as narrativas pedagógicas escritas por professoras, tomadas como gênero discursivo, tendo como referência o diálogo

[4] Utilizamos o binômio professora/or ao referir-nos, genericamente, a toda a categoria docente, a partir da demarcação conceitual feita pelo professor Júlio Emílio Diniz Pereira (2018), em apresentação oral durante a defesa da tese de Doutoramento da Professora Jacqueline Monteiro Pereira, intitulada, "A Experiência como Princípio Formativo nas Trajetórias de Professoras e Professores da Educação de Jovens e Adultos- EJA: Memórias da Formação (UFF)", ao compreender a predominância feminina no magistério. Logo, a opção pela referência primeira ao gênero feminino.

[5] O Complexo de Formação de Professores é um projeto interinstitucional, pensado em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, em que a Universidade assume um projeto de Formação de Professores em colaboração com as escolas, lugar que Nóvoa defende ser o "lugar" da formação dos professores. O projeto tem por base a concepção de que a Universidade precisa assumir a responsabilidade pela formação em colaboração com a escola. Nesse sentido, propõe a articulação entre escolas municipais e estaduais, sendo estas autônomas para pensar, junto à Universidade os percursos formativos, a resolução de problemas sobre a educação, bem como as propostas educacionais a serem produzidas.

[6] Destacamos produções de autores que discutem e desenvolvem práticas de escrita reflexiva como possibilidades de formação: Abrahão, 2008; Arango, 2010; Bolivar, 2011; Passeggi, 2008; Prado, Cunha e Soligo, 2008; Souza, 2004; Suárez, 2011.

entre os estudos de Walter Benjamin, Paul Ricoeur e Mikhail Bakhtin. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de extensão, na modalidade de formação continuada, oferecido em colaboração entre o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UERJ/FFP e UNICAMP) e a Secretaria de Educação de Itaboraí-RJ. Os movimentos experienciados em partilha com trinta e duas professoras/es participantes favoreceram a reflexão por meio do narrado, na busca de compreensão da própria prática e das concepções que as fundamentam, trazendo importantes contribuições para o campo da formação docente, socializadas por meio de lições.

A docência por meio do narrado: diálogos entre Benjamin, Ricoeur e Bakhtin

Considerando as narrativas pedagógicas como dispositivos mobilizadores de produção e socialização de saberes docentes, temos apostado no registro escrito de *conversas fiadas, afinadas ou afiadas*, assumindo o compromisso ético e estético de produzir em um gênero discursivo narrativo (Bakhtin, 2011) outros modos de expressão do vivido... Quiçá uma ponte entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz. Ou, poderíamos dizer: a produção de uma dimensão metarreflexiva da narrativa, tanto oralmente quanto por escrito, na qual a escrita ganha uma dimensão de reflexividade ainda mais complexa ao constituirmos a possibilidade de pensar um pouco "mais além de uma história" (Frauendorf, Pacheco, Chautz e Prado, 2016) e, de outro modo, sobre o ato narrado. Além de ser um modo legítimo de autoria e divulgação das redes de conhecimento e do *saberfazer*[7] docente, criado no cotidiano, pelas professoras e professores, reconhecendo-os como intelectuais públicos.

Nesse processo, assumimos a dimensão epistemológica da narrativa, uma vez que, no contexto da comunidade de práticas das quais fazemos parte, a narrativa evidencia um conhecimento legítimo ao ser produzido no movimento de ação-reflexão. Este conhecimento é reconhecido, na perspectiva de Bakhtin, como um conhecimento heterocientífico (Bakhtin, 2011), como um modo de dizer singular, mas constituído de muitos saberes circulantes na comunidade da qual o sujeito faz parte e, nesse sentido, a narrativa configura-se como um modo singular-plural de produzir um conhecimento científico-narrativo.

A produção do conhecimento docente também nos exige pensar sobre a experiência; com Benjamin (1994) entendemos a experiência como tudo aquilo que nos compõe afetadamente enquanto sujeitos de *açãoreflexão*, por isso a defesa de que nossas invenções cotidianas sejam narradas. A narrativa do saber da experiência tem em si uma complexidade de que, quem tece, cria, e de modo artesanal, teoriza um fazer, pratica um saber.

Assim, experiência, nessa compreensão, não está relacionada ao tempo da/o professora/or na profissão, mas à reflexão sobre os acontecimentos da prática e que são constitutivos de quem somos e, nesse sentido, tem lugar, um papel importante na nossa formação, por nos dedicarmos a refletir, de forma mais refinada e detida, sobre os processos educativos que têm nos formado. Por esta razão, nossas pesquisas têm girado entorno da compreensão do conceito de experiência, pois este, quando reflexivamente pensado, pode funcionar como mobilizador da formação profissional e humana.

Desse modo, para dialogar com as reflexões relacionadas ao saber da experiência no campo da formação de professoras/es, temos buscado, entre outros questionamentos, aprofundamentos, por meio dos estudos de Paul Ricoeur (1997) e Bakhtin (2011, 2012), no intuito de compreender como a narrativa pode mobilizar, nas/os professoras/es, seus processos formativos. A opção por estes dois teóricos deve-se, dentre outras questões, pelas contribuições de Ricoeur (1997), para perspectivarmos a narrativa como *tessitura da intriga*, bem como para tecermos e interpretarmos os sentidos tramados nas narrativas nos processos de *mimesis* nelas contidos. Assim, não narramos por termos uma história, mas temos uma história porque narramos. Já Bakhtin (2011, 2012) auxilia-nos a compreender as narrativas das professoras como um gênero discursivo, um ato responsivo, o qual carrega um excedente de visão sobre si mesmo, a partir do diálogo com o outro – seus estudantes e demais profissionais. Ou seja, o

[7] A opção em juntar os termos, pluralizá-los, e/ou, algumas vezes, invertê-los, segue as razões teóricas, bem como os modos como os/as pesquisadores/as em pesquisas nos/dos/com os cotidianos, criaram alternativas para romper com as dicotomias de alguns conceitos colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação. Tal justificativa está explicitada pela professora Nilda Alves em seu texto "Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos", 2007.

que não percebemos, a priori, em nós, em nossa prática, será possível compreender, por meio da palavra do outro. Seja nos diálogos diretos entre os sujeitos ou por nos colocarmos em resposta ao outro, mesmo que não diretamente.

Há que se compreender, por essa via, a necessidade da/o professora/or em narrar suas experiências cotidianas como condição de compreensão do seu fazer docente. Ou seja, o dizer-fazer, por meio dos diálogos estabelecidos na escola, seja ele oral ou escrito, em uma relação interpretação-ação-texto, o que é fundamental, segundo Ricoeur (1997), para se compreender a dimensão ideológica impressa nos discursos. Desse modo, Ricoeur diz que o discurso refere-se a um mundo, onde o sujeito pretende descrever, exprimir e representar, por meio da função mimética das narrativas em suas três fases, a *tríplice mimesis*. O mundo é o conjunto de referências abertas pelo texto. Com esta ideia, Ricoeur vai defender o poder que a narrativa tem. Uma força ilocucionária. Quando o dizer é o próprio fazer. Isso, porque a ação humana inscrita na narrativa é capaz de produzir dimensões que podem ser atualizadas e interpretadas em outros contextos que não apenas nas situações originais que foram produzidas. Um sentido que transcende às condições sociais apenas da sua produção, mas pode ser reatualizada em contextos sociais diferentes. Um sentido onitemporal da narrativa. Esta perspectiva transcendental do tempo é o elo para pensarmos a relação fundamental entre narrativa e a formação docente. Tanto a narrativa da experiência atua na aprendizagem e na formação de quem a narra, mas também na de quem a escuta ou a lê; em diferentes tempos.

Já Bakhtin (2011) apresenta, em sua abordagem dialógica, a ideia de que toda compreensão de um texto implica *responsividade*, pois, consequentemente, carrega um juízo de valor, isto é, diante de um texto, a/o leitora/or posiciona-se com relação a ele. Pode gostar ou não. Pode concordar ou discordar. Pode completá-lo, indagá-lo, retirar lições, ou seja, mantém com ele também um diálogo, mesmo não estando diretamente em uma conversa sobre o mesmo, mas em uma conversa interior. Nesse sentido, todo texto, é enunciação. Outrossim, nesse diálogo, nossas reações ao texto, consistem em uma resposta a ele, o que caracteriza para Bakhtin, uma *compreensão responsiva ativa* (Bakhtin, 2011, p.271).

E, assim, seguimos contando nossas histórias pessoais e profissionais, mobilizando encontros nas escolas e na universidade, uma vez que este é um movimento humano de compreensão da nossa própria existência e de constituição identitária, à medida que "reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós" (Ricoeur, 1997, p.426). Fazemos isto por meio do processo de *mimesis*[8] (Ricoeur, 1997), que, na acepção do autor, implica na recriação da experiência, em um exercício de rememoração, como proposto por Benjamin (1994).

Formação continuada e extensão universitária: de uma abordagem teórico-metodológica de pesquisaformação a uma construção epistemológica em partilha

A opção pela *pesquisaformação* (Bragança, 2018) implica o envolvimento do todos os participantes em um processo que abarca, intencionalmente e de forma indissociável, construção do conhecimento e formação, traduzindo o compromisso epistemopolítico com um saber emancipatório não circunscrito ou limitado à universidade e centros de pesquisa, mas especialmente vinculado à vida e às práticas sociais. Nesse sentido trabalhamos com as narrativas pedagógicas produzidas por professoras/es-pesquisadoras/es em uma tessitura de *espaçostempos* de formação e pesquisa que se entrelaçam e habitam os cotidianos escolares e as universidades. Nesse sentido, apontamos também para o vínculo indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Professoras/es da escola e da universidade, estudantes de graduação e pós-graduação em encontros que fazem circular a palavra, a escuta, a escrita em práticas que envolvem formacão inicial e continuada, construção do conhecimento e socialização. Nesse contexto coloca-se o Curso de Extensão "Das artes de

[8] Mimésis é um termo oriundo do grego e significa a faculdade do homem de reproduzir, imitar. Na filosofia aristotélica, a mimésis representa os fundamentos da arte e Platão, por sua vez, cria ser tudo imitação, até mesmo que o universo é oriundo de uma imitação verdadeira, o mundo das ideias. Pensar em arte é pensar na faculdade humana de expressar simbolicamente o metafísico, o oculto, tudo aquilo que foge dos padrões da racionalidade. Paul Ricoeur apoia-se no conceito de mimésis para compreender que há nesta faculdade humana um processo complexo de recriação e compreensão do vivido no mundo habitável, por meio da linguagem, justificando assim, a sua teoria de tessitura da intriga da narrativa, que segundo o autor, aconteceria em três estágios: mimésis I, mimésis II e mimésis III, a tríplice mimésis.

fazer às artes de dizer na Educação Infantil", em diálogo com o município de Itaboraí-Rio de Janeiro.

O curso de extensão aconteceu em um período de dois meses, no ano de 2017. Organizados em 07 (sete) encontros quinzenais (presenciais), a divulgação do curso foi feita às professoras da Educação Infantil do município de Itaboraí com o convite à escuta das crianças em paralelo à escrita e reflexão destas experiências docentes por meio de narrativas pedagógicas.

À priori, por ser uma proposta nova, diferenciada em termos dos perfis de formação continuada em que a Rede Municipal já havia participado, imaginamos que não haveria tanta procura. Ainda mais porque os encontros presenciais aconteceriam fora do horário de trabalho, para a nossa surpresa, entretanto, em uma semana de divulgação recebemos 89 (oitenta e nove) inscrições. Porém, como só tínhamos disponíveis o espaço de uma sala de aula, tivemos que realizar uma seleção e formalizar quarenta inscrições. No total, até o final do curso participaram 32 (trinta e duas) professoras.

Como um modo de favorecer a escrita narrativa das professoras, foi proposto o *diário de itinerância*, dispositivo metodológico (Barbier, 2002) no âmbito da pesquisa-ação, amplamente utilizado nos mais diversos campos investigativos em ciências sociais. Congrega, em sua concepção, a diversidade dos usos de outros tipos de diários: íntimo, de bordo, de pesquisa, entre outros; mas propõe um excedente compreensivo que tem a ver com a própria relação estabelecida com o dispositivo, o qual não se limita, a priori, à percepção de uso do dispositivo de um único modo, mas, ao contrário, se propõe a constituir, com ele, uma multiplicidade relacional ao ser a possibilidade de expressão das infinitas formas de registros de uma pesquisa. Refere-se a funcionar como um suporte para a sistematização dos pensamentos, apontamentos de estudos, esquemas, escritas das impressões, desenhos, de poesias e poéticas, reflexões, aprofundamentos, ou seja, todos os modos possíveis de relacionamento com a tessitura de uma pesquisa. No curso de extensão, os diários de itinerância funcionaram como suporte para a escrita das narrativas pedagógicas – as pipocas pedagógicas (Campos e Prado, 2013).

As *pipocas pedagógicas* consistem em um gênero, construído pelo GEPEC, como uma crônica do cotidiano escrita por professoras/es. Trata-se de breve narrativa de acontecimentos que têm lugar na escola e cujos protagonistas são o aluno, a/o professora/or e, principalmente, a relação entre ambos. Trata-se de outro tipo de registro sobre a prática, bem diferente dos registros mais formais, com os quais estamos habituados. Nas *pipocas*, o autor não faz uma reflexão explícita, mas narra uma história, um episódio da história da sua prática pedagógica, do cotidiano da escola.

Esses registros do cotidiano compuseram o repertório narrativo com os quais trabalhamos nos processos de compreensão sobre a formação docente no curso de extensão. Dentre as muitas narrativas contidas em cada um dos diários, as professoras elegeram uma, que consideraram uma experiência formadora significativa. Nesse sentido, foram eleitas trinta e duas narrativas, das quais escolhemos quatro para estabelecermos diálogos compreensivos em uma relação de *cointerpretação,* fundamentadas na articulação entre as contribuições de Ricoeur e Bakhtin[9].

Dessa feita, cada um dos referidos autores, por um ângulo diferente, nos auxiliou a pensar sobre a força que a narrativa tem, enquanto expressão linguageira, para o processo de formação dos sujeitos, principalmente, pelo fato de ambos terem por base, nos processos de compreensão do narrado, a assunção do paradigma interpretativo.

Cointerpretação: a compreensão (com) partilhada dos sentidos da formação docente

Ao tornar público o modo como fizemos a opção teórico-metodológica, compreendendo os sentidos formativos que acontecem internamente em cada professora, por meio de um diálogo com as tessituras de intrigas e *autointerpretação* que cada uma delas fez ao escrever a narrativa de suas experiências com as crianças na escola, trouxemos o exercício compreensivo que fizemos junto à professora Luicília e o pequeno João, ambos integrantes, no ano de 2017, do grupo etário de quatro (04) anos, descritos na pipoca pedagógica intitulada pela professora, como "*Febre Colorida*". Um

[9] A opção de articular os autores deu-se em virtude da contribuição colaborativa destes grupos no que se refere aos seus estudos, e, mais especificamente, após o aprofundamento realizado durante os processos de compreensão das narrativas do curso de extensão e que serviram de base à *pesquisaformação* citada; que, posteriormente, resultou na comunicação da dissertação no mestrado acadêmico pela UERJ-FFP, no ano de 2019.

movimento colaborativo de *cointerpretação*, refletida em metarreflexão.

Febre Colorida

Durante a roda de conversa com o G4 (grupo etário de quatro anos) estávamos tratando de assuntos sobre a construção das regras e dos combinados, pois achei que naquele momento fazia-se necessário tal assunto, o grupo sempre parecia-me disperso... mas, logo em seguida tentei iniciar uma conversa sobre a escrita do nosso nome. Naquele momento eu queria que cada criança percebesse a importância do seu nome e do seu sobrenome.

Entretanto, em meio aos noticiários de TV sobre a prevenção ao mosquito da dengue que transmitiria através da sua picada, nos seres humanos a febre amarela, João interessou-se em compartilhar sobre as formas de transmissão da doença, sobre a qual iniciou o seguinte diálogo:

—Tia cuidado com a febre azul, preta...

—Têm febre de todas as cores...

Então perguntei a ele:

—João, qual seria o bicho que ao morder daria a febre azul?

E com a segurança de quem dominava o assunto, respondeu-me:

—O jacaré e o crocodilo morde e dá a febre azul!

—Urubu dá febre preta...

Mas a nossa conversa, logo foi interrompida pelo grito de Ana. Com as mãos sobre a barriga dizia que estava apertada, então precisei auxiliá-la no banheiro. Ela sentia segurança em ir comigo.

Ao retornar do banheiro com Ana, não continuei o diálogo com João, por julgar mais necessário ensiná-los a grafar as letras do nome.

No final da aula, ainda que com pouco tempo para escrever, anotar e fazer as observações da aula me sentei e comecei a escrever sobre as crianças. O que haviam compreendido das regras e dos combinados. As que conseguiram reproduzir a letra do próprio nome no papel e as que ainda não conseguiram.

E já quase no final da folha do meu caderno de planejamento, lembrei-me de colocar o diálogo entre João e eu. Foi aí que me dei por conta que havia silenciado as suas vivências e hipóteses sobre as formas de transmissão da febre amarela, a qual apresentava em seu bojo, os acontecimentos cotidianos com as peculiaridades de pensar e narrar o mundo e a vida.

Gostaria de voltar naquele tempo e espaço e me permitir a "[...] olhar o mundo com olhos de criança..." Assim como diz Henri Matisse. O pintor Matisse nos deixou um convite, o qual nos leva a aprendermos a olhar para dentro da nossa criança interior, exercitar o olhar curioso de quem vê ou ouve algo pela primeira vez.

Narrativa pedagógica da professora Luicília da Silva Cordeiro Couto.

Começamos esta conversa, a partir dos sentidos formativos encontrados pela própria professora. Trazemos à lembrança o nosso último encontro no curso, quando, ao término da leitura da sua pipoca pedagógica, ela fez questão de explicitar o que a levou a eleger esta narrativa como uma experiência formadora.

> *Eu tive coragem de colocar aqui o que eu errei com aquela criança. Muitos professores não fazem isso. Mas eu quis colocar o que deu errado. Quando eu entrei na rede, eu quis aprender. Eu tive experiências boas, ruins... À cada experiência ruim que a gente faz, a gente recomeça e se refaz. Eu me arrependi muito, quando eu percebi que eu deixei passar. Quando eu li essa pipoca aqui no início do curso e as colegas colocaram o quanto teria sido potente se eu tivesse escutado aquela criança, eu percebi que precisava encorajar a outras professoras a recomeçar de onde parou. Eu recomecei de onde parei. O cotidiano não é feito só de coisas que dão certo. Eu aprendi muito com o meu erro. Eu queria encorajar outras colegas a aprenderem também (Transcrição da reflexão da professora Luicília sobre a sua narrativa pedagógica – 27 de novembro de 2017).*

Ela diz ter aprendido com o que considerou ter sido um erro. Nesse sentido, percebemos que, para a professora, o erro reside no fato de não ter escutado o que João quis dizer. Porém, ao lermos as minúcias do seu texto, percebemos que ela ouviu, sim, o que João disse. Pois, é possível notar, na tessitura da intriga, que há indícios em suas práticas, os quais evidenciam uma postura dialógica com as crianças.

Ouvir, mas não escutar. Em que momento, então, a professora escutou o João? Quando rememorou a experiência ao narrar? É a própria professora que nos diz isto em seu texto. Ao escrever em seu caderno de planejamento, ela refletiu sobre o que fez e relativizou a sua ação, entendendo no processo metarreflexivo, provocado pela escrita, que as suas práticas pedagógicas com os pequenos precisavam ser reconfiguradas. Nem sempre estas concepções que estão por trás das nossas práticas são claras para nós, professoras/es. E este é um dos principais desafios à nossa formação: ter clareza das bases epistemológicas que fundamentam o nosso *pensarfazer* cotidiano; entendendo o porquê de planejarmos determinadas propostas e não outras e, se podemos, a partir da clareza sobre o fazer docente, propor práticas cada vez mais comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, de acordo com o contexto geracional dos sujeitos, com os quais trabalhamos.

Este diálogo com a professora Luicília provoca-nos a relativizar uma importante questão sobre a formação docente: apesar de termos um conjunto de teorias e documentos oficiais, que traduzem as atuais discussões sobre educação das crianças, ainda percebemos presentes nas práticas pedagógicas com os pequenos, nuances conceituais, cuja educação "pré-escolar" era entendida como uma etapa anterior e preparatória para a escolarização. O que esta problematização, porém, convoca-nos a pensar? A tessitura da intriga feita aparenta transitar entre paradoxos. Uma disputa entre práticas que parecem compor um repertório de certezas e o desejo de aventurar-se naquilo, possivelmente, entendido por ela como um modo outro de relacionar-se, pedagogicamente, com as crianças. Isto fica claro, quando, no diálogo iniciado com João, interessa-se em saber: que bicho que ao morder daria febre azul? Esta pergunta mostra a intenção de acessar o imaginário infantil de João. Porém, os gritos da Ana interrompem não só o diálogo com João, mas também a ousadia pedagógica da professora. No retorno do banheiro, o que prevalece é a emergência por dar continuidade à segurança do seu planejamento, segundo o que ela própria disse, "por julgar mais necessário ensiná-los a grafar as letras do nome".

Há, imbricados nesta narrativa, indícios de uma concepção de criança e também de docente. Assim, até aquele momento, a professora parecia operar com base em um repertório seguro. Ao narrar, ela apresenta uma convicção em seu planejamento: para uma turma de quatro anos, aprender a escrever as letras do nome parecia-lhe fundamental. Tão fundamental que nada poderia se interpor ao que fora planejado. Estas convicções, que pareciam balizar as suas práticas pedagógicas com as crianças, ainda com certa ideia de preparação dos pequenos, em cuja emergência pela aquisição dos processos de leitura e escrita na Educação Infantil, por meio de atividades sistematizadas para ensinar a ler e escrever convencionalmente, merecem especial atenção ao sermos convidados pela própria narrativa, a refletir coletivamente sobre ela. É justamente nesta questão que reside a importância de "pensar sobre a experiência", segundo movimento que ela fez ao escrever a narrativa pedagógica.

Ao escrever sobre a experiência vivida com João, a professora Luicília teve a oportunidade de refletir em tríplice presente e pensar sobre o que deixou de fazer, o que fez, e o que poderia ter feito. Compreendemos, então, que o movimento tecido no processo de escritura de si provocou deslocamentos em sua formação docente, ao perceber em suas limitações e, ainda não fazer, a possibilidade de (re)invenções da sua prática. Essa dimensão formativa sobre o seu *pensarfazer* parece ganhar ainda mais consciência no momento em que Luicília divide a sua narrativa pedagógica com os seus pares durante o curso. Ao ler o que escreveu para as outras professoras, há a colaboração com o excedente de visão sobre a autora. E é, neste momento, cujo texto parece ganhar um novo sentido ao encontrar-se com as leitoras; dimensão da linguagem narrativa que Ricoeur chamará de *mimesis III*, ou seja, a terceira dimensão de um processo que se inicia, no ato de desejar compreender a experiência (*mimesis I*) e continua no processo de configuração da experiência, tecendo a intriga em forma de narrativa, (*mimesis II*).

É nesse complexo movimento de pensar a experiência, no qual estão entremeados os deslocamentos produzidos pelo imaginário infantil do João, que as concepções de criança fundamentadoras das práticas pedagógicas são colocadas em xeque, pelo conflito gerado entre as teorias e o lugar seguro do *saberfazer*, que aparentam mobilizar a formatividade da professora. Isso fica evidenciado quando Luicília diz: "gostaria de voltar naquele tempo e espaço e me permitir a '[...] olhar o mundo com olhos de criança...'" e complementa: "exercitar o olhar curioso de quem vê ou ouve algo pela primeira vez". Uma professora que, ao aprender a escutar, sente-se convidada a produzir outra ciência de *aprender a aprender* com as crianças pequenas. E fica o convite.

Para além de conclusões, lições...

A experiência da *pesquisaformação* contribuiu para retirarmos algumas lições, no que se refere às contribuições das narrativas pedagógicas como possibilidade de construção, partilha e socialização de saberes docentes, bem como quanto aos caminhos teórico-metodológicos percorridos.

Primeiramente, cabe reafirmar que o aporte narrativo (auto)biográfico tem um compromisso ético com as singularidades dos sujeitos e as suas histórias de vida e formação e, isto, convoca-nos a, dedicadamente, pesquisar e buscar modos próprios e singulares de tratarmos as narrativas em sua complexidade epistemológica,

exotópica, ontológica, política e formativa, existente no ato de narrar e na produção de narrativas.

Desse modo, as narrativas pedagógicas trazem em sua tessitura o diálogo entre professoras/es e os estudantes e, ao passo que nos posicionamos como mais um na condição de diálogo com estas narrativas, complexificamos ainda mais os processos de compreensão e interpretação, ao fazermos, a partir da narrativa primeira da professora, que de acordo com Ricoeur (2007) já está *autointrepretada* pela mesma, produzimos, em negociação de sentidos, um segundo texto, *uma metanarrativa* (Prado et al., 2015).

Ao nos colocar como pesquisadores, sendo mais um no diálogo estabelecido entre professoras/es e crianças, bem como, colaboradores no jogo interpretativo da palavra das/os professoras/es, quando estes buscam constituir sentidos singulares à própria prática, ressignificamos a lógica epistemológica das pesquisas no campo da formação de adultos, transitando de uma concepção histórica de produção de conhecimento docente feita "para" os professores para uma produção de conhecimento docente produzida "com" os professores.

Essa decisão pressupôs uma postura ética de assumirmos a radicalidade de fazermos os movimentos interpretativos das narrativas pedagógicas de modo (com)partilhado entre nós, ao qual chamamos de *cointerpretação*.

Essa horizontalidade epistemológica estabelecida nesta experiência colaborativa entre universidade e escola básica mostrou-nos ser fundamental para a proposição de um novo *lócus* de produção do conhecimento docente, unindo os conhecimentos mais circulantes nas universidades aos conhecimentos mais circulantes nas escolas como saberes *teórico-práticos,* necessariamente, imbricados e indissociáveis às mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, mas que só acontecem ao se ter a noção da necessidade da tomada de consciência de se colocar em postura de investigação sobre a própria ação, tornando este movimento o motor da formação dos professores.

A percepção desta possibilidade formadora, em pleno acontecimento, ficou tangível nas tessituras das narrativas pedagógicas que nos pusemos a dialogar e a compreender. As professoras, ao metarrefletirem em diálogo com as crianças ou com outras professoras, foram trazendo, na própria tessitura do narrado, o desejo de compreensão dos porquês do seu fazer, a partir dos deslocamentos produzidos pelo outro e com o cotidiano com o qual se relaciona. Uma postura consciente e desejante pela própria formação. Após intenso exercício de reflexão e *autointerpretação*, provocado pela escrita, revelam-se indícios ou desejos de mudanças nas práticas, levando-nos a pensar em possibilidades de aprendizagens formadoras.

Referências

Abrahão, M. H. M. B. (2008). *Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação.* En M. da C. Passeggi y T. M. N. Barbosa (Orgs.), *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente* (pp. 153-179). PAULUS/EDUFRN.

Arango, G. J. M. (2010). Los maestros contadores de historias: relato de una experiencia de formación y escritura. En R. L. L. Barbosa y M. A. Pinazza (Orgs.), *Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação* (pp. 69-86). Cultura Acadêmica.

Bakhtin, M. (2011). *Estética da Criação Verbal.* 6ª ed. Editora MF-Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2012). *Para uma filosofia do ato responsável.* Pedro & João Editores.

Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação.* Plano Editora.

Bragança, I. F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.* EdUERJ. https://doi.org/10.7476/9788575114698

Bragança, I. F. S. (2018). *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. En M. H. M. Abrahão; J. L. Cunha y L. Villas Bôas. *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.* Ed. CRV – Curitiba.

Benjamin, W. (1994). *O narrador. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* Brasiliense.

Bolívar, A. (2011). O esforço reflexivo de fazer da vida una história. *Revista Pátio,* 43, 12-15.

Campos, C. M. y Prado, G. V. T. (2013). *Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola*. Editora Pedro & João.

Frauendorf, R. B. S.; Pacheco, D. Q.; Chautz, G. C. C. B. y Prado, G. V. T. (2016). Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. *Rev. Educ.*, PUC-Camp.Campinas, 21(3), 351-361.

Lima, E. C. C.; Geraldi. C. M. G. y Geraldi. J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, 31(01), 17-44.

Motta, T. C. (2019). *A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Motta, T. C. y Bragança, I. F. S. (2019). Pesquisaformação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer o saber da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4(12), 1034 -1049.

Passeggi, M. C y Barbosa, T. M. N. (Orgs.) (2008). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. EDUFRN/Paulus.

Paula, A. C y Severo, C. G. (2009). Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur e Hannah Arendt: Diálogos em torno do espaço Público e das Linguagens. *Revista da Anpoll*, 1(26). https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/129/137

Ponzio, A. (2016). *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. Pedro & João editores

Prado, G.V.T; Serodio, L. A; Proença, H. H. D. M y Rodrigues. N. C. (Orgs.) (2015). *Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação. Uma perspectiva bakhtiniana*. Pedro & João Editores.

Prado, G. V. T; Cunha, R. C. O. B y Soligo, R. (2008). *Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação.* En M. da C. Passeggi y T. M. N. Barbosa (Orgs.), *Memórias, memoriais:* pesquisa e formação docente. EDUFRN/ Paulus.

Ricoeur, P. (1997). *Tempo e Narrativa.* Tomo I. Papirus.

Souza, E. C. (2004). *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores* (Tese de doutoramento). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 27(01), 387-416.