

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**LILIANE HELEN MESQUITA**

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA**

**SÃO CARLOS-SP**

**JUNHO-2025**

LILIANE HELEN MESQUITA

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco

SÃO CARLOS-SP

JUNHO-2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

### **Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Liliane Helen Mesquita, realizada em 12/06/2025.

#### **Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (UFSCar)

Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo (UFSCar)

Profa. Dra. Telma Romilda Duarte Vaz (UFMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus, que a gente ainda não sabe amar direito. A harmonia que a gente sente, vê e ouve. A beleza que a gente vê saindo das rosas; a dor saindo das feridas. Agradecer tanta coisa que a gente não pode acreditar que esteja acontecendo. Lembrar de certas passagens. Fechar os olhos para ver no tempo [...] (Manuel de Barros)

À Deus, por me dar a vida e permitir essa vitória.

À minha família, que sempre acreditou em mim e esteve ao meu lado em todos os momentos, me acalmando, incentivando e me ajudando a seguir em frente.

Àqueles que cuidaram e deram atenção ao meu filho Heitor nos momentos em que precisei estar ausente para me dedicar a esta dissertação.

À minha querida amiga Solange Bonifácio, que guiou cada passo meu, não me deixando desanimar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco, que me acolheu de forma indescritível, iluminada, dando-me a oportunidade de chegar até aqui.

Ao GEOOM (Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática") e ao MANCALA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente), por possibilitarem ampla reflexão e aprendizagem ao longo destes dois anos.

Às professoras integrantes da banca examinadora, Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo (UFSCar) e Profa. Dra. Telma Romilda Duarte Vaz (UFMS), por aceitarem este convite de leitura e análise do meu trabalho, contribuindo significativamente para a melhoria do mesmo.

MESQUITA, Liliane Helen. **Narrativa autobiográfica de uma professora da Educação Infantil: Sentidos e experiências com a linguagem matemática.** 2025. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos- SP. 2025.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) teve por objetivo, analisar, a partir da narrativa autobiográfica, as contribuições do mestrado profissional e a participação em um grupo de estudo sobre Educação Matemática na Educação Infantil para o trabalho com a linguagem matemática. A investigação integra a produção do "MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente" (CNPq). Para este fim, toma como base a experiência de vida, em formação, da professora-pesquisadora e autora do trabalho em tela. Em termos metodológicos, para a operacionalização do estudo, apoiados na abordagem de natureza qualitativa, recorreu-se aos seguintes instrumentos de produção de dados: diário de campo da professora-pesquisadora e ao trabalho com a narrativa de si como fontes diretas. O referencial teórico contempla questões ligadas ao campo da Educação Infantil, da Educação Matemática na infância e das narrativas como perspectiva de formação de professores a partir da reflexão sobre a prática. Os resultados alcançados, frente a investigação desenvolvida, implicam trazer a linguagem matemática ao contexto da Educação Infantil de forma lúdica, significativa e levando em conta as especificidades dos bebês e das crianças, repensando as ações, transformando-as, enquanto transformasse a si mesmo, potencializando-se os sentidos e as experiências nos encontros e encantos com a Matemática. Além disso, a perspectiva, com a conclusão do estudo, reside em implementarmos vivências com as crianças, desde a mais tenra idade, de caráter intencional, garantindo assim o direito de desenvolvimento e aprendizagem a partir da exploração matemática em espaços-tempos diversos. Pesquisar o movimento de si, pelo viés da pesquisa autobiográfica, colocou a autora em posição terapêutica de compreender os sentidos e experiências que emergem da constituição de sua identidade enquanto uma educadora de infância que busca contribuir com o desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Pesquisa autobiográfica. Narrativas em Educação Matemática. Educação Infantil.

MESQUITA, Liliane Helen. **Autobiographical narrative of preschool teacher: Senses and experiences with mathematical language.** 2025. 144p. Dissertation (Professional Master's Degree in Education) – Center for Education and Human Sciences of the Federal University of São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2025.

### **ABSTRACT**

This master's dissertation, linked to the Professional Postgraduate Program in Education (PPGPE) of the Federal University of São Carlos (UFSCar), aimed to analyze, based on the autobiographical narrative, the contributions of the professional master's degree and participation in a study group on Mathematics Education in Early Childhood Education for working with mathematical language. The research is part of the production of "MANCALA – Study and Research Group in Mathematical, Cultural Education and Teacher Training" (CNPq). To this end, it is based on the life experience, in training, of the teacher-researcher and author of the work in question. In methodological terms, for the operationalization of the study, supported by the qualitative approach, the following data production instruments were used: the teacher-researcher's field diary and the work with the narrative of self as direct sources. The theoretical framework contemplates issues related to the field of Early Childhood Education, Mathematics Education in childhood and narratives as a perspective of teacher training based on reflection on practice. The results achieved, based on the research developed, imply bringing mathematical language into the context of Early Childhood Education in a playful, meaningful way and taking into account the specificities of babies and children, rethinking actions, transforming them, while transforming oneself, enhancing the senses and experiences in encounters and delights with Mathematics. Furthermore, the perspective, with the conclusion of the study, lies in implementing experiences with children, from a very early age, of an intentional nature, thus guaranteeing the right to development and learning based on mathematical exploration in different spaces and times. Researching the movement of oneself, through the bias of autobiographical research, placed the author in a therapeutic position to understand the senses and experiences that emerge from the constitution of her identity as a childhood educator who seeks to contribute to human development.

**Keywords:** Autobiographical research. Narratives in Mathematics Education. Early Childhood Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1.</b> Minha irmã e eu brincando quando crianças.....	11
<b>FIGURA 2.</b> Jogando vôlei.....	12
<b>FIGURA 3.</b> Formatura da 8ª série.....	13
<b>FIGURA 4.</b> Missa de formatura do 3º colegial, diplomação pelos professores e baile..	14
<b>FIGURA 5.</b> Formatura do Ensino Superior.....	15
<b>FIGURA 6.</b> Apresentação da música que compus.....	16
<b>FIGURA 7.</b> Trabalhando na Educação Infantil de uma instituição particular.....	17
<b>FIGURA 8.</b> Equipe de professoras de uma escola estadual no meu segundo ano de atuação como professora.....	18
<b>FIGURA 9.</b> Minha criança e eu.....	19
<b>FIGURA 10.</b> Cronograma compartilhado com os participantes do grupo GEOOM (2023, 2º semestre).....	88
<b>FIGURA 11.</b> Primeiro encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2023.....	90
<b>FIGURA 12.</b> Contação de história “Os três porquinhos” no C.E.R de Araraquara/SP..	90
<b>FIGURA 13.</b> Representação do sentimento sobre a docência da professora-pesquisadora .....	91
<b>FIGURA 14.</b> Quinto encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2023.....	93
<b>FIGURA 15.</b> Crianças bem pequenas da minha turma brincando de boneca e de estender roupa no varal.....	96
<b>FIGURA 16.</b> GEOOM/UFSCar: Planejamento de vivências.....	97
<b>FIGURA 17.</b> Cronograma compartilhado com os participantes do grupo GEOOM (2024, 1º semestre).....	98
<b>FIGURA 18.</b> Primeiro encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2024.....	100
<b>FIGURA 19.</b> Segundo encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2024.....	102
<b>FIGURA 20.</b> Nono encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2024.....	104
<b>FIGURA 21.</b> Cronograma compartilhado com os participantes do grupo GEOOM (2024, 2º semestre).....	105
<b>FIGURA 22.</b> 4ª etapa realizando uma vivência na sala de recursos do C.E.R. de Araraquara/SP.....	113
<b>FIGURA 23.</b> 4ª etapa realizando a vivência da caixa tátil na sala estruturada .....	114
<b>FIGURA 24.</b> Construção de um gráfico.....	115

<b>FIGURA 25.</b> 4ª etapa realizando uma brincadeira na área externa do C.E.R. .....	116
<b>FIGURA 26.</b> Vivência de leitura, cercado de um sítio e representação dos animais com blocos de construção.....	117
<b>FIGURA 27.</b> 4ª etapa construindo um sítio com peças de encaixe.....	118
<b>FIGURA 28.</b> Berçário 2 realizando uma vivência no C.E.R. de Araraquara/SP.....	121
<b>FIGURA 29.</b> Berçário 2 em momento de leitura.....	126
<b>FIGURA 30.</b> Berçário 2 realizando uma vivência no C.E.R. de Araraquara/SP.....	127
<b>FIGURA 31.</b> Criança bem pequena do Berçário 2 explorando os materiais da contação .....	128

## **LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1.</b> Relação de teses e dissertações referente ao descritor “Pesquisa autobiográfica” (BDTD e CAPES – 2013 a 2023).....	26
<b>TABELA 2.</b> Quantitativo de teses e dissertações “Pesquisa autobiográfica” por base de dados.....	27
<b>TABELA 3.</b> Quantidade de pesquisas por área de atuação no período de 2013 a 2023.	48

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1.</b> Relação de teses e dissertações sobre "Pesquisa autobiográfica" (2013 a 2023).....	28
<b>QUADRO 2.</b> Relação entre os objetivos da pesquisa, instrumentos de produção de dados e os indicadores de análise de dados.....	78

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Processo de mapeamento .....	23
2.2 Pesquisas sobre o descritor "Pesquisa autobiográfica" .....	28
2.3 Considerações sobre o mapeamento .....	48
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>50</b>
3.1 Narrativa autobiográfica .....	50
3.2 Currículo e Educação Matemática na infância .....	57
3.3 Formação continuada na Educação Infantil em espaços coletivos .....	66
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>77</b>
4.1 Da abordagem do estudo e de seus objetivos .....	77
4.2 Pesquisa narrativa autobiográfica: desafios, limites e perspectivas da pesquisadora .....	81
4.3 Sobre o processo de produção de dados .....	84
<b>5 TESSITURAS DO NARRAR DE SI: UMA PROFESSORA EM MOVIMENTO DE APRENDIZAGEM COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA NO ESPAÇO COLABORATIVO.....</b>	<b>86</b>
5.1 O caminhar da narrativa de si .....	86
5.2 O narrar de si em uma caminhada de intencionalidade pedagógica na Educação Infantil.....	111
5.2.1 Primeira vivência: "O sítio da Lili" .....	111
5.2.2 Segunda vivência: "Cachinhos dourados e os três ursos: O que vem depois? Uma experiência realizada em diferentes contextos da Educação Infantil" .....	118
5.2.3 Terceira vivência: "Uma confusão matemática: vivência com bebês" .....	125
5.3 Olhando para si: o narrar, experienciar, compartilhar e aprender com o tempo.	129
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Olhar, reparar tudo em volta, sem a menor intenção de poesia. Girar os braços, respirar o ar fresco [...] Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas. Gostar de estar ali caminhando. Gostar de estar assim esquecido. Gostar desse momento. Gostar dessa emoção tão cheia de riquezas íntimas [...] (Manuel de Barros).

Ao olhar tudo o que já vivi, percebo<sup>1</sup> que, desde muito pequena, sempre gostei de cuidar de crianças. Na casa de uma prima da minha mãe, nas férias, contribuía para o desenvolvimento de sua bebê balançando o carrinho para que dormisse ou interagindo utilizando algum brinquedo, enquanto a mãe, que era professora, fazia o serviço de casa. E como é bom lembrar, assim como o poeta Manuel de Barros mencionou em "Olhos Parados": "Lembrar da casa da gente, das irmãs, dos irmãos e dos pais da gente. Lembrar que estão longe e ter saudades deles... Lembrar da cidade onde nasceu, com inocência, e rir sozinho. Rir de coisas passadas. Ter saudade da pureza [...]" (Barros, 2010, p. 59).

Na Educação Infantil minha admiração era a professora: "tia"<sup>2</sup> Regina. Eu estava sempre por perto dela. Queria ajudá-la, queria brincar com ela mais do que com as outras crianças. Nos momentos de areia, lembro-me de sentar ao lado dela. Sempre amorosa e gentil. Chamava-me de "fada loira" e eu me sentia exatamente assim, encantada pela magia que a fada traz consigo.

Em casa, as brincadeiras eram diversas. Eu corria, subia, descia e pulava muro, sofá ou qualquer outro lugar que fosse possível. Tinha muita energia, era uma criança ativa e "[...] como é bom a gente ter tido infância para poder lembrar-se dela, e trazer uma saudade muito esquisita escondida no coração [...]" (Barros, 2010, p. 62). Com minha irmã mais velha brincava de escolinha. Colocávamos bonecas para fazer de conta que eram as crianças e nós duas éramos as professoras.

---

<sup>1</sup> Trecho redigido em primeira pessoa por tratar-se de experiências pessoais da pesquisadora.

<sup>2</sup> O termo foi utilizado por tratar-se de uma lembrança da professora-pesquisadora, que faz uma escrita narrativa envolvendo memórias e afetividades relacionadas à época da infância. No entanto, temos ciência e defendemos o movimento de profissionalização docente desde a Educação Infantil e, por essa razão, não adotamos este termo no texto da dissertação.

**Figura 1.** Minha irmã e eu brincando quando crianças.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (1986).

Eu estudei em uma escola estadual, que ficava próxima à nossa casa, da primeira até a sexta série do Ensino Fundamental, entre os anos de 1990 a 1995. Na primeira série fui alfabetizada com cartilha. Não me lembro o nome da cartilha, porém lembro-me que decorava as lições, as sílabas, as palavras e a frase abaixo delas. Adorava iniciar a próxima lição.

Recordo-me também das festas, as danças que ensaiávamos e as aulas de Educação Física na qual me destacava, pois foi lá que aprendi a jogar vôlei. Nunca me esqueço que disputávamos os jogos da primavera<sup>3</sup> com outras escolas. Certo dia, a direção da escola em que estudava, recebeu uma carta me convidando para participar do time que representava a cidade, uma vez que a Fundação de Amparo ao Esporte do Município de Araraquara (Fundesport), havia me selecionado a partir das observações nos jogos. Iniciei os treinos e também uma nova escola na sétima série do Ensino Fundamental, isso em 1996.

---

<sup>3</sup> Os jogos da primavera são competições que foram idealizadas por professores de educação física, no município da cidade de Araraquara, no interior do Estado de São Paulo, na década de 60. Em 2023 teve sua 50ª edição. Visam desenvolver nos alunos, com idades entre 10 a 18 anos, o interesse pelo esporte, o voleibol. Podem participar alunos que estejam regularmente matriculados na rede estadual, municipal ou particular. A disputa é organizada pela secretaria municipal de esporte e lazer e Fundesport, juntamente com a secretaria de educação, cultura e a prefeitura desta cidade.

**Figura 2.** Jogando vôlei.

Fonte: Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (1996).

Nesta época, meus pais, provindos da roça, estavam em melhores condições financeiras e decidiram colocar minhas irmãs e eu em escola particular. Fiz uma prova para ser aceita em uma determinada instituição. Não fui bem nesta prova. Meus responsáveis foram chamados e a escola explicou que eu não tinha o nível de aprendizagem suficiente para lá ingressar. Eles poderiam aceitar a matrícula, desde que houvesse um comprometimento da família em me colocar em aulas de reforço. Meus pais me perguntaram se queria estudar nesta escola e respondi que não. Minhas irmãs aceitaram, pois tinham atingido a nota necessária para o ingresso e, portanto, foram consideradas aptas. Fica evidente, com o olhar que tenho hoje, que este tipo de avaliação, como tantas outras que ocorrem em nosso país, focalizam apenas um número, um resultado, desconsiderando o contexto, a origem e a história do aluno, ou seja, tem-se um princípio claro de exclusão.

Ao vivenciar tal situação, acabei optando por outra escola que não realizava prova para ingresso. Tive dificuldades inicialmente, sobretudo, com a Matemática. A professora, uma senhora muito tradicional, tomava a tabuada. Se a criança errasse, no outro dia ela tomava novamente e dizia: “– Precisa decorar a tabuada”. Eu erreí várias vezes, mas um dia acertei e entendi que eu deveria ter um hábito de estudo que não tinha anteriormente. Esta escola costumava ranquear os alunos. Fazia a classificação geral comparando as médias e divulgava esse ranqueamento ocasionando competição entre

todos, o que parece-me agora uma certa conformidade com o modelo de sociedade na qual estamos inseridos, ou seja, o capitalismo.

A sétima série, no ano de 1996, foi muito difícil, mas na oitava, eu estava melhor e mais habituada ao estudo. Dividia meus horários entre estudar e treinar vôlei; os treinos eram intensos para as competições. Viajava quase todos os finais de semana para jogar, disputando Ligas Regionais. Me emociono agora ao "[...] lembrar de lugares que a gente já andou e de coisas que a gente já viu, lembrar de viagens que a gente já fez e de amigos que ficaram longe [...]" (Barros, 2010, p. 60).

**Figura 3.** Formatura da 8ª série.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (1997).

Quando cheguei ao Ensino Médio, em 1998, estava entre os melhores alunos de acordo com o ranqueamento da escola. Me lembro de uma aula de Química, ao tirar uma dúvida com o professor, ele me perguntou sobre o que eu gostaria de prestar no vestibular. Eu disse que não sabia e ele disse: "*Você vai ser o que quiser ser!*". Passei a pensar sobre isso. Decidi que seria professora e que deixaria o vôlei para me dedicar intensivamente ao estudo no último ano do Ensino Médio.

No dia da missa da minha formatura do 3º colegial, como chamávamos naquela época, no ano 2000, fui convidada a realizar a leitura. Era um misto de nervosismo, gratidão e alegria.

**Figura 4.** Missa de formatura do 3º colegial, diplomação pelos professores e baile.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2000).

No dia do vestibular, o nervosismo tomou conta de mim. Embora tivesse estudado, não consegui fazer uma boa prova. Não passei. Queria uma Universidade pública na minha cidade, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), em Araraquara, interior de São Paulo, embora meus pais tivessem condições de pagar uma particular se assim eu o decidisse. Escolhi fazer um ano de cursinho, prestei novamente no final do ano de 2001 e passei. Iniciei na UNESP em 2002.

Era um universo novo e nesse processo de formação em Pedagogia, eu me encantei sobretudo com a professora da área de Educação Infantil. Enquanto estive na universidade, trabalhei em um projeto de alfabetização para jovens e adultos e em seguida iniciei um estágio, por conta própria, na Educação Infantil, em uma escola particular, pois a faculdade só exigia o estágio no Ensino Fundamental e eu pretendia atuar na Educação Infantil. No estágio obrigatório do Ensino Fundamental, eu me dei conta de um enorme número de crianças com dificuldade de aprendizagem. Me lembro que no primeiro estágio que fiz, em uma escola de periferia, a professora pedia que eu ficasse com uma fileira de estudantes que não sabiam ler e escrever, enquanto ela passava atividades para os outros da sala. Mexeu comigo esta questão da alfabetização e eu tentava ajudá-los, mesmo sem saber ao certo como fazê-lo.

Conclui a formação no Ensino Superior no ano de 2005 e já estava contratada pela escola particular como auxiliar de professora, embora não era auxiliar e sim professora no berçário, atuando com crianças até os dois anos e meio de idade. Fazia os planejamentos, aplicava as atividades como as outras professoras.

**Figura 5.** Formatura do Ensino Superior.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2005).

A equipe de formatura convidou-me, junto com outro colega da turma, a fazermos o agradecimento à Deus, cantando, pois sabiam que eu sempre frequentei a igreja e cantava nas missas. Nosso colega era professor de violão. Escrevi, então, a música para esse momento:

No começo foi difícil, não sabia ao certo o que fazer  
Me sentia perdido e por muito pouco não desanimei  
Mas conheci vocês, juntos lutamos para conquistar  
Uma formação, capaz de transformar a sociedade  
Hoje eu agradeço a Deus, por estarmos juntos,  
Lutando para vencer

Mas também sei, ainda há muito a percorrer  
Eu me despeço mas antes direi  
O quanto foi bom estar com vocês  
Eu guardarei, na minha lembrança

Amigos, vocês, estarão sempre em meu coração  
Conte comigo por onde for

Nós todos já sabemos, foi Deus que nos guiou até aqui  
Deu força para enfrentarmos, os problemas que haveriam de surgir  
Sem Ele nada sou, com Ele a coragem renasce em mim  
Por onde eu for, estarei sempre com Deus em meu coração  
Pois a Ele tudo eu devo, quero para sempre  
Estar com meu Senhor

Mas também sei, ainda há muito a percorrer  
Eu me despeço mas antes direi  
O quanto foi bom estar com vocês  
Eu guardarei, na minha lembrança  
Amigos, vocês, estarão sempre em meu coração  
Conte comigo por onde for

**Figura 6.** Apresentação da música que compus.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2005).

O início da minha atuação como docente na Educação Infantil ocorreu em meados de 2004, quando eu ainda não tinha formação em Pedagogia. Eu sentia a necessidade de vivenciar a prática com os bebês e as crianças, pois na Universidade não tínhamos estágios voltados à atuação com esta etapa, apenas para o Ensino Fundamental ou Educação Especial.

Procurei, então, por escolas particulares na minha cidade, levando currículo com o intuito de fazer um estágio. A primeira escola que me aceitou, permitiu que eu fosse conhecer o trabalho dela indo uma vez por semana, sem remuneração. Iniciei este contato e aos poucos comecei a ajudar as professoras.

A diretora, então, me chamou e disse que havia uma vaga para auxiliar de professora no berçário. Eu aceitei e assumi a parte pedagógica deste berçário. Continuei com uma remuneração de auxiliar de professora, mesmo tendo finalizado a formação e atuando com seriedade para o desenvolvimento daqueles bebês. Assim permaneci enquanto estive nesta instituição.

**Figura 7.** Trabalhando na Educação Infantil de uma instituição particular.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2005).

No final de 2005 passei no concurso para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Tinha clareza que trabalharia na Educação Infantil, porém como todos que se formaram comigo estavam motivados com este concurso, quis fazer também para testar meus conhecimentos. Só que passei bem classificada e teria que decidir se assumiria. Pensei naquelas crianças da escola de periferia que precisavam de ajuda. Poderia fazer a diferença na vida deles: "[...] como é bom chegar a este ponto de olhar em torno [...]" (Barros, 2010, p. 62).

Assumi o cargo e iniciei o trabalho com uma primeira série, como era chamada naquela época, no ano de 2006. A diretora da escola perguntou se já havia alfabetizado crianças e eu disse que não, ao passo que completou: " - *Fique tranquila! Se aprende a alfabetizar, alfabetizando*". E assim ocorreu. Fui aprendendo! Não sabia ao certo por onde começar, mas busquei contribuir ao máximo para o aprendizado das crianças.

Anos depois de meu início, fui trabalhar naquela escola de periferia que havia mencionado anteriormente e foi onde trabalhei a maior parte do tempo em que estive como professora do Ensino Fundamental. E somente agora, de fato, me coloco a olhar: "[...] olhar com ternura a criação e ver-se pago de tudo. Descobrir que afinal de contas, não se possui nenhuma queixa e que se está sem nenhuma tristeza para dizer no momento [...]" (Barros, 2010, p. 60).

**Figura 8.** Equipe de professoras de uma escola estadual no meu segundo ano de atuação como professora.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2007).

Reingressei na UNESP em 2006 para cursar a habilitação em Educação Especial, pois enxergava a complexidade das diferenças presentes em cada turma. Era preciso saber mais, conhecer o que não conhecia, compreender as limitações, as especificidades, para conseguir desenvolver as potencialidades de todas as crianças e, dessa forma, "[...] olhar para todos os lados, olhar para as coisas mais pequenas, e descobrir em todas uma razão de beleza [...]" (Barros, 2010, p. 63). Cursei as disciplinas e realizei os estágios.

Continuei aprendendo sobre como ensinar, ensinando. Olhei para cada criança compreendendo-a em sua singularidade. Dei tudo de mim na busca de desenvolver a cada uma integralmente.

**Figura 9.** Minha criança e eu<sup>4</sup>.



PROFESSORA LILIANE  
O BRIGADO POR ME  
ENSINAR A ESCREVER  
MINHAS PRIMEIRAS  
PALAVRAS  
ASS: BRUNO .  
♡

DATA 2010

**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2010).

Decidi sair da escola particular de Educação Infantil que estava trabalhando, pois eles ainda me mantinham como auxiliar, e passei a me dedicar inteiramente ao Ensino

---

<sup>4</sup> Essa foto refere-se à um registro importante em que a própria criança, atrás da foto, escreveu com suas próprias palavras um agradecimento especial que me traz memórias afetivas e profissionais boas.

Fundamental na rede estadual. Realizei uma Especialização em Educação Infantil e Alfabetização no ano de 2010 e em 2011 passei no concurso para professora da Educação Infantil do município de Araraquara, interior do estado de São Paulo, onde permaneço até hoje. Conciliei o trabalho no estado e no município até 2016 e então decidi ficar somente na Educação Infantil, pois é onde verdadeiramente eu me vejo, me realizo, me inspiro todos os dias, me encanto com aquele mesmo encanto da fada que eu nunca pude esquecer.

Com o passar do tempo e as intensas vivências da prática, senti uma inquietude que me impulsionava a buscar algo mais. Parecia que eu já não refletia tanto como no início da carreira, apenas executava o que me era solicitado. Eu não podia ficar assim. Senti uma lacuna entre prática e teoria. Enviei um e-mail para uma professora que ministrava os cursos junto à Secretaria da Educação da minha cidade. Contei-lhe que sentia a necessidade de retomar os estudos, talvez tentar um mestrado. Pedi orientações e ela respondeu-me: "*Venha cursar minha disciplina no próximo semestre como aluna especial! Assim você se aproxima da teoria, podemos conversar e você verá se é isso o que quer fazer*". Desta forma, fui acolhida e me senti feliz por estar ali novamente, na Universidade em que havia me formado há tantos anos. A professora me encantava pela sabedoria e receptividade. Agendamos uma reunião, conversamos sobre a Educação Infantil e também sobre mestrados acadêmicos e profissionais. O mundo se abriu diante de mim e eu decidi que tentaria.

Após ter cursado a disciplina como aluna especial, resolvi fazer outra disciplina para que pudesse ampliar essa aproximação teórica, ao mesmo tempo que me possibilitasse refletir e melhorar minha prática. Não deu certo como aluna especial, pois a professora havia perdido o prazo para aceitar os alunos e então ela ofereceu que fizesse como aluna ouvinte. Foi o que fiz. Concomitantemente, li sobre o mestrado profissional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a proposta veio ao encontro de meus anseios. Poderia me aproximar da teoria e repensar a prática podendo transformá-la.

Conseguí entrar para o Mestrado Profissional no segundo semestre de 2023 e, junto a ele, tive a oportunidade de iniciar no "MANCALA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente<sup>5</sup>" e no Grupo de Estudos "Outros

---

<sup>5</sup> Líder Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (FFC/Unesp Marília). Link de acesso ao grupo no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/508377>.

Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq/UFSCar<sup>6</sup>): "[...] como é bom ter vindo de tão longe, estar agora caminhando pensando e respirando no meio de pessoas desconhecidas [...]" (Barros, 2010, p. 63). Os dois grupos possibilitaram ampliar a visão com relação à Educação Matemática, repensar as práticas com os bebês e as crianças da Educação Infantil, esta entendida enquanto espaço de desenvolvimento, vivências e experiências, que envolve diferentes linguagens, dentre elas a linguagem matemática.

Dessa forma, a presente dissertação se justifica pela importância em se refletir a própria prática e buscar transformá-la, para que o trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil ocorra de forma significativa.

A pesquisa narrativa autobiográfica pode possibilitar autoescuta, investigação e autoformação, na medida em que promove uma análise das experiências e aprendizagens que se constrói ao longo da vida, permitindo compreender a trajetória, identidade e saberes mobilizados na docência. Pode, portanto contribuir para a formação do professor, por torná-lo pesquisador e reflexivo.

Assim, pretende-se com a abordagem metodológica da pesquisa narrativa, autobiográfica, analisar a própria experiência, ao aprofundarmos reflexões acerca da formação, em um processo de autoescuta, ampliando o conhecimento de si a partir da práxis educacional. Para este fim, a questão de investigação que se quer responder é:

- **Quais contribuições a inserção em um grupo de pesquisa em Educação Matemática na Infância possibilita à uma professora de Educação Infantil, em movimento reflexivo da escrita de si pelo viés da pesquisa narrativa autobiográfica?**

O objetivo geral da pesquisa é analisar, a partir da narrativa autobiográfica, as contribuições do mestrado profissional e a participação em um grupo de estudo sobre Educação Matemática na Educação Infantil para o trabalho com a linguagem matemática.

Os objetivos específicos são:

1. Analisar como a reflexão sobre a própria trajetória e vivências possibilita processos de investigação e formação no campo da pesquisa narrativa;
2. Identificar a contribuição de um grupo de estudos à formação continuada da professora-pesquisadora; e

---

<sup>6</sup> Líder Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo (Colégio de Aplicação da UFSCar CAU) e Vice-Líder Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (FFC/Unesp Marília). Link de acesso ao grupo no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/86901>.

3. Refletir sobre o trabalho pedagógico com a linguagem matemática na Educação Infantil após a vinculação com a pós-graduação em movimentos de escrita de si.

Para este fim, na perspectiva de busca por atingir os objetivos estipulados, a presente dissertação encontra-se estruturada em **6 Seções**.

A **Seção 1, Introdução**, como vimos trouxe uma reflexão acerca da história de vida da professora-pesquisadora em um movimento de ilustrar o percurso de sua trajetória e identidade com a carreira docente no campo da Educação Infantil, além de apresentar os objetivos da pesquisa em tela.

Na **Seção 2, Revisão de Literatura**, o leitor encontrará uma discussão pautada no processo de mapeamento de teses e dissertações que envolvem o descritor "Pesquisa autobiográfica" defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* entre os anos de 2013 a 2023.

A **Seção 3** explora a perspectiva do **Referencial Teórico** adotada nesta investigação, o qual versa sobre a pesquisa narrativa, o trabalho com a linguagem matemática na infância e a formação continuada de professores em ambientes de natureza colaborativa.

Em "**Procedimentos metodológicos e descrição dos dados**", **Seção 4**, são apresentados o percurso da investigação, seus objetivos relacionando-os com indicadores de análise, além dos desafios, limites e perspectivas da pesquisadora com relação ao método da pesquisa narrativa autobiográfica.

Na **Seção 5** realiza-se a análise dos dados narrando os episódios que foram mais significativos nesta trajetória da professora-pesquisadora.

Por fim, na **Seção 6**, finaliza-se com algumas considerações que direcionam o que acreditamos e defendemos, ou seja, que é com trabalhos dessa natureza, que buscam autorreflexão, que avançaremos na intencionalidade pedagógica com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas que são o público-alvo da educação da infância.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção do trabalho intencionamos apresentar investigações concluídas/defendidas junto à Programas de Pós-Graduação entre os anos de 2013 a 2023, estas sobre pesquisa autobiográfica, analisando as áreas de enfoque e debates destas pesquisas que nos antecederam, a fim avançarmos nas reflexões que contemplam nossa temática, ou seja, a narrativa autobiográfica de uma professora-pesquisadora no contexto da Educação Infantil e em especial, refletindo-a nas práticas com a linguagem matemática com bebês e crianças.

Dessa forma, realizamos um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do descritor "pesquisa autobiográfica" e os resultados encontrados serão apresentados nas subseções 2.1 Processo de mapeamento; 2.2. Descritor "pesquisa autobiográfica"; e 2.3 Considerações sobre o mapeamento.

Com o mapeamento buscamos identificar a produção de conhecimento dentro da área/temática em que a pesquisa de mestrado é desenvolvida. Neste sentido, intencionamos responder ao seguinte questionamento: **O que dizem as teses e dissertações em relação ao descritor "pesquisa autobiográfica" e que contributos estes têm para o trabalho na Educação Infantil?**

### 2.1 Processo de mapeamento

Consideramos de suma importância, além de identificar os trabalhos existentes que têm relação com nossa pesquisa, analisá-los reflexivamente atentando-nos às particularidades. Como instrumento para este mapeamento das pesquisas, aproximamo-nos de estudos do tipo "estado da arte", conforme destacado por Romanowski e Ens (2006), que os colocam como possibilidade de um balanço de pesquisas sobre uma determinada área.

De acordo com as autoras, "[...] o interesse por pesquisas que abordam "estado da arte" deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros [...]" (Romanowski; Ens, 2006, p. 38).

Mencionam também, com relação ao "estado da arte", além das contribuições para o campo teórico da área em estudo, a possibilidade de apontar limitações para o campo em que se direciona a pesquisa e perceber inovações. Neste sentido, afirmam:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Dessa forma, podem contribuir na compreensão do conhecimento de uma área, não apenas localizando o trabalho, mas analisando-o, uma vez que o objetivo é realizar o levantamento do que se conhece sobre um tema, refletindo, por exemplo, sobre as tendências, as lacunas e as contradições.

Com relação à metodologia de trabalho para se realizar pesquisas de "estado da arte", ressaltam: "[...] um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento [...]" (Romanowski; Ens, 2006, p. 43).

Acrescentam que os dados coletados em estudos deste tipo podem ser indicativos da atenção que os pesquisadores dão a determinado assunto e possibilitam repensar a necessidade de algumas pesquisas.

Neste sentido, Ferreira (2002) menciona a produção de pesquisas denominadas "estado da arte" ou "estado do conhecimento" definindo-as como:

[...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (Ferreira, 2006, p. 258).

Silva, Souza e Vasconcelos (2020) contribuem com a discussão definindo a natureza de pesquisas que se dedicam à mapeamentos como:

[...] denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democracia do conhecimento (Silva; Souza; Vasconcelos, 2020, p. 2).

Sendo assim, possibilitam além de identificar as publicações, identificar contribuições e contradições, analisar os resultados, verificar as lacunas, que poderão ser preenchidas com novos estudos sobre a temática da pesquisa.

Também é válido ressaltar as contribuições de Biembengut (2003) sobre mapeamento como princípio metodológico para as pesquisas em processo de elaboração. De acordo com a autora:

[...] é importante saber mais a respeito de como os educadores absorvem e põem em prática as propostas educacionais, ou ainda, como compreendem e as difundem. Saber quais os fatores que possam dificultar aos educadores implantarem uma proposta pedagógica ou qual entendimento passam a ter sobre as questões educacionais a partir de tomarem ciência de tal proposta. Compreender como as limitações regionais, as experiências vivenciadas, os valores, as crenças, os objetivos, os ideais orientam e/ou formam a ação pedagógica. E ainda, quais fatores históricos, geográficos, culturais, sociais, circunstâncias, dentre outros, podem comprometer ou dificultar movimentos profícuos para a Educação (Biembengut, 2003, p. 1).

A autora afirma que busca elaborar “[...] um princípio metodológico para a pesquisa educacional com a utilização da essência do mapeamento que permita a quem possa interessar melhor entendimento sobre as ações pedagógicas [...]” (Biembengut, 2003, p. 2). O mapa, durante o processo de uma pesquisa, pode ser um norte para se chegar a uma determinada informação ou conhecimento, dando sentido para a compreensão do assunto.

Ressalta ainda que o mapeamento não deve ser algo mecânico para contabilizar experiências isoladas, mas visa contribuir com a busca de soluções de problemas que não estão explícitos, porque possibilita um outro olhar, uma análise mais ampla:

[...] o mapeamento em uma pesquisa não se restringe a mero levantamento e organização de dados e, tampouco, ao traçado de um mapa. É necessário que se tenha clareza sobre a natureza e finalidade da pesquisa, e então, que se procure desenvolver novas fórmulas para a

compreensão e representação dos dados ou das informações investigadas em consonância com o tempo, o espaço específico que confere uma representação das múltiplas relações que existem nesse lugar [...] (Biembengut, 2003, p. 4).

A autora menciona dois enfoques do mapeamento. O primeiro consiste em mapear, ou seja, organizar os dados e o segundo refere-se à análise, compreensão desses dados. Destaca que cada mapa "[...] mesmo que represente parcialmente a pesquisa, em primeira instância, pode levar a empreender larga pesquisa no futuro que pode melhorar, ou ainda, se chegar a uma explicação mais adequada em outra [...]" (Biembengut, 2003, p. 10).

Tendo contextualizado a importância do mapeamento, passemos então ao mapeamento dos trabalhos que realizamos, que ocorreu de 13 a 21 de julho de 2024 e que contempla as teses e dissertações defendidas entre os anos de 2013 a 2023, a partir do descritor "Pesquisa autobiográfica".

Iniciou-se pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontrando 61 trabalhos, após a exclusão de 8 trabalhos repetidos. Em seguida, no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 16 trabalhos foram encontrados, após a exclusão de 9 trabalhos repetidos. Portanto, houve um total de 77 trabalhos a partir deste descritor, conforme mostra a **Tabela 1**.

**Tabela 1:** Relação de teses e dissertações referente ao descritor "Pesquisa autobiográfica" (BDTD e CAPES - 2013 a 2023).

Descritor	QUANTITATIVO DE PUBLICAÇÕES POR ANO										Total	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022		2023
<b>Pesquisa autobiográfica</b>	3	3	4	3	7	5	11	8	13	9	11	<b>77</b>

Fonte: Elaboração própria (2024).

Pode-se verificar que de 2013 a 2018, foram defendidos 25 trabalhos com o descritor e que de 2019 a 2023, ocorreu um aumento para 52 trabalhos, totalizando 77 trabalhos entre teses e dissertações registrados na BDTD e na CAPES.

Também é relevante analisarmos a quantidade de trabalhos por base dados, sabendo-se que a BDTD foi a primeira a ser consultada e na qual constatou-se o registro de 61 trabalhos, enquanto na CAPES havia 16 trabalhos, conforme nos mostra a tabela 2:

**Tabela 2:** Quantitativo de teses e dissertações "Pesquisa autobiográfica" por base de dados.

Descritor	BDTD			CAPES		
	Tese	Dissertação acadêmica	Dissertação profissional	Tese	Dissertação acadêmica	Dissertação profissional
Pesquisa autobiográfica	20	37	4	2	11	3
Total de trabalhos por base	61			16		
Total geral	77					

Fonte: Elaboração própria (2024).

Verifica-se que na BDTD foram encontradas 20 teses de doutorado, 37 dissertações de mestrado acadêmico e 4 dissertações de mestrado profissional. Na CAPES, havia 2 teses de doutorado, 11 dissertações de mestrado acadêmico e 3 dissertações de mestrado profissional. Tem-se portanto, no total do período analisado, 22 teses de doutorado e 55 dissertações de mestrado, somando-se as acadêmicas e profissionais. Esta maior quantidade de dissertações em relação às teses, possivelmente se deve ao tempo em que cada trabalho precisa ser desenvolvido, ou seja, o doutorado é realizado em 4 anos enquanto o mestrado em 2 anos.

Após lermos os resumos destes trabalhos tanto da BDTD quanto da CAPES, selecionamos os que têm relação com a nossa pesquisa, restando 12 trabalhos, entre os 61 catalogados na BDTD, e 6 trabalhos entre os 16 catalogados na CAPES.

O critério de inclusão dos trabalhos, para que pudessem ser apresentados no contexto desta dissertação, refere-se às pesquisas autobiográficas que traziam a narrativa

enquanto perspectiva de formação e investigação, ou seja, trabalhos voltados a repensar a trajetória pessoal e profissional, a autoformação. Logo, o critério de exclusão adotado refere-se às pesquisas que envolveram a questão da narrativa enquanto perspectiva, unicamente, metodológica.

Os 18 trabalhos serão brevemente apresentados na próxima subseção.

## 2.2 Pesquisas sobre o descritor "Pesquisa autobiográfica"

Conforme fora dito anteriormente, apresentaremos 18 pesquisas que encontramos e que possuem relação com o que aqui nos propomos, com a finalidade de aprofundarmos nossas discussões.

Os autores responsáveis por tais pesquisas são: Araújo (2013), Cunha (2014), Souza (2014), Silva (2015), Menezes (2015), Fonseca (2016), Jesus (2017), Moura (2019), Velloso (2019), Silva (2019), Oliveira (2020), Costa, T. (2020), Costa, E. (2020), Figueiredo (2020), Souza (2021), Ribas (2021), Silva (2021) e Vivas (2022).

**Quadro 1:** Relação de teses e dissertações sobre "Pesquisa autobiográfica" (2013 a 2023).

	<b>Título</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Orientador(a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
<b>1</b>	Formação continuada do professor de arte: dialogia com a experiência	Ana Maria Simões de Araújo	Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Cristov	UNESP	Dissertação	2013
<b>2</b>	Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês	Renata Cristina da Cunha	Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	UFSCar	Tese	2014
<b>3</b>	Texto autobiográfico de professores pré-serviço: possíveis caminhos para a construção identitária do professor de francês	Ederson Lima de Souza	Prof. Dr. Miguel Sanches Neto	UEPG	Dissertação	2014
<b>4</b>	Saberes docentes na educação profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito Santo	Maria da Penha Tresena Silva	Profa. Dra. Ana Cristina Souza dos Santos	UFRRJ	Dissertação	2015

5	Entre mitos e narrativas: a docência na educação profissional técnica	Graziela Ninck Dias Menezes	Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação	2015
6	Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si	Elisabete Martins da Fonseca	Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos	USP	Tese	2016
7	Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico	Deise Cristina Carvalho de Jesus	Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni	PUC Campinas	Dissertação	2017
8	Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no mestrado profissional em educação: formação de formadores na PUC- SP	Tatiana Queiroz Porto Moura	Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos	PUC São Paulo	Dissertação	2019
9	O ofício das asas é a procura do voo: tornar-se professora- artista	Luciana Mendes Velloso	Profa. Dra. Ana Angelica Medeiros Albano	UNICAMP	Tese	2019
10	Transformações de um professor de química catalisada pela pesquisa autobiográfica	Benedito do Carmo Rodrigues da Silva	Profa. Dra. Andrela Garibaldi Loureiro Parente	Universidade Federal do Pará	Dissertação	2019
11	Os laços e os nós na constituição do ser docente de química	Flávia Roberta de Oliveira	Profa. Dra. Leila Inês Follmann Freire	UEPG	Dissertação	2020
12	A caixa das memórias do grupo vermelho: narrativas na educação infantil	Tainara Navas Santos Costa	Profa. Dra. Margareth Martins de Araújo	FEUFF	Dissertação	2020
13	Docência com bebês: autobiografia docente entre currículo e outras tramas	Eliene Santos de Faria Costa	Profa. Dra. Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima	Universidade Federal do Pará	Dissertação	2020
14	Margem, mergulho e fusão com o mar: narrativas de si na pesquisa autobiográfica	Giovana Paganotti Figueiredo	Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes	UNISAL	Dissertação	2020

15	Narrativas da minha constituição docente na Educação Infantil: o brincar e a escuta das crianças durante a pandemia	Genilda Nascimento de Souza	Profa. Dra. Elni Elisa Willms	Universidade Federal De Mato Grosso	Dissertação	2021
16	Ateliê biográfico de (auto)formação: cruzando fios e entrelaçando histórias- trajetórias docentes de professores em classes multisseriadas no estado de Santa Catarina	Juliana da Rosa Ribas	Profa. Dra. Helenise Sangoi Antunes	UFSM	Tese	2021
17	Formação de professoras na/ da creche: ouvir a si e ouvir o outro na construção de uma experiência coletiva	Edilane Oliveira da Silva	Profa. Dra. Adriane Ogêda Guedes	UNIRIO	Dissertação	2021
18	Sem quadra, sem pátio, e agora sem espaço comum no ensino remoto emergencial de educação física: refletindo sobre uma prática e formação docente	Eduarda Silva Vivas	Profa. Dra. Marcio Norberto Farias	Universidade Federal de Lavras - MG	Dissertação	2022

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em 2013, Ana Maria Simões de Araújo, defendeu a dissertação de mestrado intitulada "Formação continuada do professor de arte: dialogia com a experiência", na qual o objetivo consistia em "[...] analisar a formação continuada do professor de arte dialogando com a experiência pela sua história de vida [...]" (Araújo, 2013, p. 8).

Inicialmente trabalhou com registros de professores de artes do programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), convênio entre a Secretaria Estadual de São Paulo e três universidades estaduais. Foram sorteados 18 professores entre 300 que estavam no curso de formação a fim de investigar "[...] os modos como os professores construía aproximações, ao longo de sua trajetória, deste campo que é seu compromisso de ensino e aprendizagem. E de que forma as artes compõem na trajetória de cada um [...]" (Araújo, 2013, p.17).

Em seguida, refletiu a própria trajetória de formação e atuação. Realizou, portanto, uma pesquisa de abordagem autobiográfica, defendendo a valorização do "eu profissional" e do "eu pessoal".

De acordo com a autora, "[...] a experiência não é apenas uma dinâmica pessoal, mas também social, cultural, contextual que está interligada num processo de formação identificada nestas ligações [...]" (Araújo, 2013, p. 8).

Como principais teóricos, a autora se utilizou de: Antônio Nóvoa, Marie Christine Josso, Paulo Freire, Jorge Larrosa e John Dewey. Refletiu a pesquisa narrativa de formação enquanto um espaço em que "[...] o autor parte da experiência de si, questionando suas aprendizagens, suas trajetórias pessoais e coletivas [...]" (Araújo, 2013, p. 37).

Em sua conclusão, afirma ter atingido o objetivo a que se propôs, destacando:

É preciso analisar a própria experiência e reconhecer o valor não apenas dos acertos mas também dos erros, repensar a vida e reviver num eterno aprendizado, dia após dia, afinal, tudo principia na própria pessoa. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa (Araújo, 2013, p. 80).

Em 2014, Renata Cristina da Cunha defendeu a tese "Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês", na qual abordou os processos formativos de professores em início de carreira a partir de narrativas autobiográficas tanto orais quanto escritas.

A questão norteadora de que trata a pesquisa é: "Que experiências vivenciadas pelos professores do curso de Letras-Inglês, iniciantes na carreira, ao longo de sua trajetória de vida, configuram-se como formadoras ao se tornarem profissionais do Ensino Superior? [...]" (Cunha, 2014, p. 27). Para responder a essa indagação, a autora coloca como objetivo geral de sua tese "Conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Inglês da UESPI, iniciantes no magistério superior, acerca das experiências formadoras vivenciadas antes da profissão docente e no início da carreira profissional [...]" (Cunha, 2014, p. 27). É válido ressaltar que a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), foi onde a autora ingressou como acadêmica no curso de Letras-Inglês, sendo parte portanto de sua história e trajetória.

A autora realiza uma pesquisa autobiográfica, com abordagem qualitativa e em seu referencial teórico contempla principalmente: Nóvoa (1992, 1995), Connelly e Clandinin (2000, 2004), Bolívar (2002), Josso (2004, 2010) e Souza (2004, 2007 e 2011).

Três professores de Língua Inglesa participaram da pesquisa no ano de 2012, todos eles iniciantes na carreira no Ensino Superior da UESPI, campus de Parnaíba (PI). A fim de atingir os objetivos propostos, utilizou-se de memorial de formação, cartas

narrativas e encontros interativos. Os dados foram analisados de acordo com Bardin (2006) e refletidos em diálogo com os teóricos que abordam as experiências formadoras, o professor iniciante e as narrativas autobiográficas.

Como resultado de sua tese, a autora destaca que as narrativas confirmaram que o processo formativo dos docentes está relacionado à trajetória de vida de cada um, orientando as aprendizagens e as práticas. Destaca em suas conclusões:

As narrativas autobiográficas, como instrumento formativo e investigativo do processo de aprendizagem profissional da docência no Ensino Superior, constituem um fundamento teórico-metodológico potencializador para o desenvolvimento profissional dos professores do curso de Letras-Inglês iniciantes na carreira docente (Cunha, 2014, p. 271).

Outro trabalho do ano de 2014 que foi encontrado com o descritor que estamos analisando, é a dissertação de mestrado de Ederson Lima de Souza, denominada "Texto autobiográfico de professores pré-serviço: possíveis caminhos para a construção identitária do professor de Francês".

Trata-se de uma pesquisa narrativa, na qual o autor faz análise de textos autobiográficos escritos, buscando dar voz ao grupo pesquisado. Focaliza o estudo da identidade docente com a participação de alunos do 4º ano do curso de Letras Português/Francês da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Para a compreensão sobre identidade, utiliza-se de autores como: Hall (2007), Bauman (2005) e Woodward (2000). A fim de entender a relação da linguagem na formação docente, dialoga com: Moita Lopes (2002), Nóvoa (2007) e Bronckart (2006, 2008). Por tratar-se de narrativa, com textos autobiográficos, utiliza-se de teóricos como: Connely e Clandinin (1990), Romero (2008) e Abrahão (2004). Também traz reflexões de Lejeune (2008) sobre textos autobiográficos, entre outros.

O autor reflete sobre a formação e a identidade profissional do professor de Francês no curso de Letras da UEPG, pois verifica que vários trabalhos se voltam à formação do professor de língua inglesa e poucos de língua francesa. Desta forma objetiva:

- Analisar textos autobiográficos de alunos de Letras, futuros professores de língua francesa, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, buscando entender qual foi a razão da escolha pelo curso de Letras Francês e avaliar diversos fatos vividos por eles que contribuíram para tal decisão.

- Delinear o percurso feito para se tornarem professores de língua francesa e a maneira como se projetam profissionalmente no/com o ensino de língua francesa, verificando as influências externas/internas que influenciam o seu agir docente (Souza, 2014, p. 19).

Para isso, Souza (2014) faz uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativa, afirmando: "Como trato de questões da formação identitária do (futuro) professor de francês, a pesquisa pela abordagem qualitativa vem ao encontro dessa reflexão, pois se preocupa com a compreensão de significados outorgados pelos indivíduos às suas realizações [...]" (Souza, 2014, p. 41). Também afirma ser uma pesquisa do tipo etnográfica pois se preocupa em "[...] compreender e observar a formação identitária do futuro professor de francês [...]" (Souza, 2014, p. 44).

O autor também afirma tratar-se de um estudo de caso em consonância com a abordagem narrativa. Ele contou com a colaboração de doze participantes, sendo três do sexo masculino e nove do sexo feminino. Fez a análise do grupo, primeiramente aplicando um questionário e em seguida solicitando um texto autobiográfico para que pudessem refletir sobre suas trajetórias.

Como resultado, pôde verificar, por exemplo, que a escolha por este curso era a primeira opção de apenas uma participante desta pesquisa e constatou também que:

[...] o grupo estudado, em sua maioria, usou seu discurso para afirmar que não se sente preparado para exercer a docência em língua francesa. Entretanto, suas narrativas demonstraram que a escolha por uma licenciatura, seja ela por acaso ou desejada, teve reflexo da figura de um ou mais professores com quem conviveram (Souza, 2014, p. 81).

Em 2015 Maria da Penha Tresena Silva defendeu a dissertação de mestrado intitulada "Saberes docentes na educação profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito Santo". O objetivo consistia em: "[...] identificar quais os aspectos da constituição de ser professor da educação profissional e os saberes docentes que influenciam esse processo [...]" (Tresena, 2015, p. 8).

Como referencial teórico utilizou-se de: Burnier e Garilgio (2010), Franco (2008), Nóvoa (1992; 2011), Imbernón (2011), Josso (2004; 2007), Silva e Maia (2014), Freire (1970; 2003), Nóvoa e Finger (1988) e Souza (2004; 2007).

Com relação à metodologia, realizou uma pesquisa qualitativa com base na história de vida e abordagem narrativa autobiográfica, com a finalidade de investigar os saberes, "[...]os processos de constituição docente do professor da educação profissional,

ênfatizando a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos e socialmente situados [...]" (Tresena, 2015, p. 8).

Foram realizadas entrevistas e relatos escritos pelos professores dos cursos Técnicos em Automação Industrial e em Informática do Instituto Federal do Espírito Santo, do campus Serra. Participaram quatro professores com base em dois critérios para a escolha: tempo de ingresso nesta modalidade de ensino (dois professores que haviam ingressado recentemente e dois que ingressaram há mais tempo) e gênero (dois professores do sexo masculino e dois do sexo feminino).

Os resultados da pesquisa mostraram que esses professores se descobriram na docência de fato durante o mestrado e "[...] de um modo geral, que a entrada no magistério ocorreu de forma ocasional e mesmo assim a opção pela carreira docente aparece como algo desejado e planejado[...]" (Tresena, 2015, p. 60). Também é relevante destacar a necessidade de atualização constante devido às transformações tecnológicas.

Por fim, verificou-se que a história de vida, a partir das narrativas autobiográficas, possibilitam reflexão da construção de saberes que influenciam em suas práticas.

No ano de 2015, Graziela Ninck Dias Menezes defendeu a dissertação de mestrado denominada "Entre mitos e narrativas: a docência na educação profissional técnica", com o seguinte objetivo:

[...] analisar como as experiências de vida, formação e profissão tecem a constituição da docência, inclusive no que tange aos modos como os professores estão produzindo/vivendo a profissão e como os sentidos de trabalho e de técnica atravessam a produção da docência na Educação Profissional Técnica (Menezes, 2015, p. 11).

A autora destaca a busca de compreensão da docência como um problema de pesquisa e ao mesmo tempo de formação, afirmando:

[...] busquei compreender a docência como problema de pesquisa e horizonte de formação, por encontrar nesse campo de estudo uma dimensão da minha própria história de vida. Nessa perspectiva, mobilizo não apenas uma pesquisa de cunho investigativo, mas também constitutiva de um processo de autoformação (Menezes, 2015, p. 22).

A realização desta pesquisa no Instituto Federal da Bahia, *campus* Ilhéus, contou com a participação de seis professores, sendo três bacharéis e três licenciados, e atuantes nos dois cursos de Ensino Médio Integrado.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem autobiográfica, na qual se utilizou de entrevistas narrativas e cuja análise dos dados, pautou-se na vertente fenomenológica-hermenêutica.

De acordo com a autora, as entrevistas narrativas "[...]foram dispositivos de pesquisa importantes para desvelar as práticas pessoais e os contextos nos quais estão inseridos os docentes [...]" (Menezes, 2015, p. 41). Acrescenta ainda que "[...] por meio da narrativa, os sujeitos deram formas, em ato de reflexividade, às experiências formativas, às influências para a constituição da docência como campo profissional, aos modos de realização do seu trabalho e à sua compreensão sobre trabalho e técnica [...]" (Menezes, 2015, p. 41).

Menezes (2015, p. 42) afirma que esta pesquisa possibilitou uma escuta à voz do outro, ou seja, "[...] fazer emergir as falas docentes pôde fazer eclodir a memória evocada do sujeito, do que lhe afetou a partir de um processo reflexivo [...]".

Os docentes responderam a alguns dados que possibilitou compreender o perfil do grupo. Menezes (2015, p. 43) também explicita:

No processo das entrevistas propriamente ditas, busquei fazer um percurso no qual os sujeitos se definissem como pessoa e refletissem sobre como chegaram a se constituírem como tais. Nesse movimento, foram articulando reflexões sobre suas práticas, seus desafios, seu próprio futuro na profissão [...] (Menezes, 2015, p. 43).

A fim de compreender a trajetória dos professores na Educação Profissional, levando em conta processos históricos e políticos, Menezes (2015) se utilizou dos seguintes teóricos: Saviani (2003), Cunha (2005a; 2005b; 2005c), Moura (2012; 2013), Machado (2013), Manfredi (2002), Oliveira e Gomes (2011), dialogando com Nóvoa (1991; 1995) e Oliveira (2003; 2010) para discutir a profissionalização e processos formativos.

Para refletir sobre o trabalho docente, embasou-se em Tardif e Lessard (2013), Alarcão (2001), Rios e Vicentini (2013), além de Contreras (2012) que reflete a questão da autonomia docente. A abordagem sobre as experiências de vida, pautou-se em Pineau (2014). No que se refere à identidade docente, embasou-se em: Nóvoa (1995; 2014), Cavaco (1999), Pérez (2006), Pereira e Rios (2013), Brzezinski (2002) e Rios (2011). Também se utilizou de Schön (1995) para abordar a condição do professor como sujeito reflexivo.

Rebolo (2012) e Oliveira (2003; 2010) foram utilizados para a discussão sobre as condições do trabalho docente. Com relação à abordagem biográfica, dialogou com Nóvoa (2014), Ferrarotti (2014) e Souza (2007; 2011; 2014), Ricoeur (1976) e também realizou a reflexão sobre pesquisa narrativa a partir dos estudos de Delory-Momberger (2012a; 2012b), Arfuch (2010), Bolívar (2012) e Ricoeur (1994).

Nas conclusões a autora destaca, entre outros fatores relevantes, que as experiências pessoais, formativas e profissionais refletem nos modos como os professores constituem a identidade docente. Também ressalta a necessidade de formação que possa atender à demanda da Educação Técnica Profissional.

Em 2016, Elisabete Martins da Fonseca, defendeu a tese de doutorado intitulada "Imaginário e formação de educadores: a narrativa de si", trazendo como enfoque o imaginário enquanto "[...] força motriz dos processos de criação e, portanto, de formação dos educadores numa perspectiva da antropologia educacional [...]" (Fonseca, 2016, p. 4).

Trata-se de uma pesquisa narrativa autobiográfica e de acordo com a autora:

A narrativa de si, como pesquisa autobiográfica, expressa pelo imaginário o sentido da obra a que cada pessoa dedica sua vida, revelando a diversidade dos seus itinerários de formação. Revela-se como uma oportunidade de reelaboração e de imersão no processo formativo, possibilitando o reconhecimento da obra do narrador ao ressignificar sua própria história (Fonseca, 2016, p. 20).

A autora se utiliza de teóricos como Berkenbrock - Rosito (2009), Gusdorf (1991), Paula Carvalho (1998), Ricoeur (1991; 1994), Ferreira - Santos (1998; 2003; 2005), Ferreira - Santos e Almeida (2012), a fim trazer a autobiografia como possibilidade de pesquisa em educação e "[...]admitindo que a narrativa autobiográfica oportuniza o reconhecimento das marcas geradas pela e na pessoa, que ao narrar expressa o seu modo de ser, o seu imaginário ao compreender-se no trajeto [...]" (Fonseca, 2016, p. 20).

Neste sentido, Fonseca (2016) faz uma narrativa de si refletindo seu processo formativo e ressignificando sua história. Ela atuou como professora alfabetizadora, no ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, como gestora e também como formadora no ensino fundamental e na educação infantil da rede pública de São Paulo.

A autora afirma que em cada experiência é possível perceber a força do imaginário nos processos formativos. Se começa a criar o próprio modo de fazer, sem reproduzir o que lhes é colocado. Defende a narrativa de si "[...] como uma possibilidade

hermenêutica, que poderá contribuir para a formação do educador ao ouvirmos a voz do imaginário [...]" (Fonseca, 2016, p. 21).

Em suas conclusões destaca a narrativa de si como oportunidade de reencontrarse, mesmo após diversas dificuldades, processos de ruptura:

Ao escrevê-la pude reconhecer o quanto essas rupturas fazem parte da vida e que narrar tal jornada abriu-me o caminho para contar também a anti-história, pois ela não foi construída apenas pelos momentos de sucesso ou vitórias, ou do empoderamento da mulher, mas também pelos momentos de perda, fracasso, doença, contradição, angústia, medo e solidão (Fonseca, 2016, p. 157).

Fonseca (2016) finaliza, portanto, sua tese colocando a narrativa como algo inacabado e gerado no trajeto antropológico de cada pessoa e reafirma que em cada experiência vivida, pôde reconhecer a força do imaginário no processo formativo.

Em 2017, Deise Cristina Carvalho de Jesus defendeu a dissertação de mestrado denominada "Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico".

A autora especifica os objetivos gerais de sua pesquisa da seguinte forma:

[...] compreender o meu processo reflexivo como movimento potencializador do meu desenvolvimento pessoal e profissional docente, por meio das lembranças que fiz/faço a partir da minha participação em um programa de formação em serviço de professores alfabetizadores (Jesus, 2017, p. 20).

Trata-se de uma pesquisa autobiográfica, com abordagem histórico-cultural, na qual a autora narra sobre si com enfoque em sua participação no curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013, em Sumaré.

Os recursos utilizados para colaborar na lembrança foram: pautas de encontros realizadas na época do curso, livros de leitura de cada encontro, cadernos de formação, caixas de jogos, vídeos do curso e atividades desenvolvidas com os alunos. Esses materiais possibilitaram a escrita de relatos que se tornaram o material da pesquisa, fazendo com que a pesquisadora pudesse refletir sobre o que de fato se apropriou durante o curso de formação e que ainda se faz presente em suas práticas.

Jesus (2017) verificou que a organização das atividades em sequências didáticas contribuiu para o seu trabalho. Desta forma, procurou lembrar as sequências planejadas para os seus alunos durante e após o curso, transformando-as em uma escrita narrativa.

Como referencial teórico, utilizou-se de: Delory-Momberger (2011), Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Pereira (2010), Diniz-Pereira (2014), Sá-Chaves (2008), Fontana (2005), Alarcão (2003), Batista (2009), Josso (2002), Barbosa e Passegi (2009), Ghedin e Franco (2011), Marx (2008), Marx e Engels (2002), Pires (1997), Vigotski (1996), Benjamin (1987), Clandinin e Connelly (2011), entre outros.

A autora conclui que a narrativa autobiográfica pode possibilitar a reflexão docente, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional. Afirma: "Esta pesquisa, além de permitir minha autodescoberta, possibilitou que eu enxergasse a potencialidade da escrita narrativa reflexiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional como professora [...]" (Jesus, 2017, p. 107).

Em 2019, Tatiana Queiroz Porto Moura, defendeu a dissertação denominada "Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no mestrado profissional em educação: formação de formadores na PUC- SP". O objetivo geral da pesquisa consiste em "[...] identificar experiências significativas relatadas por coordenadoras pedagógicas (CPs), egressas do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP (Formep) [...]" (Moura, 2019, p. 16).

Como dispositivo metodológico, Moura (2019) utilizou-se de questionários para caracterizar os participantes da pesquisa e também realizou entrevistas narrativas, compondo a pesquisa autobiográfica com cinco coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, todas egressas do Formep da turma de 2016.

A autora explica a escolha desta turma, afirmando:

A turma que ingressou em 2016 foi formada em decorrência de um convênio estabelecido entre a PUC-SP e a Prefeitura de São Paulo e, por esse motivo, todos os ingressantes eram funcionários públicos efetivos da área educacional, com diferentes cargos ocupados nas escolas do município de São Paulo ou Secretaria Municipal da Educação (Moura, 2019, p. 39).

As entrevistas foram registradas em áudio, transcritas, enviadas às participantes para autorização e, em seguida, analisadas. Com relação a essas entrevistas, a autora afirma:

Na entrevista narrativa o enredo tem papel fundamental na constituição da estrutura do narrar, desse modo nosso foco não estará em acontecimentos isolados, mas na história que vai se estabelecendo e no sentido de que, ao narrar, o coordenador pedagógico vai atribuindo sentido as suas experiências (Moura, 2019, p. 36).

Como referencial, a autora utiliza-se, entre outros teóricos, de: Larrosa (2014), Passeggi e Souza (2017), Passeggi (2011; 2017), Souza (2015), Placco e Souza (2015), Souza e Meirelles (2018), Josso (2010), Nóvoa (2014), André (2017), Alarcão (2011), Neto (2013), Beilleroti (2012), Jovchelovith e Bauer (2002), Ricoeur (1995), Imbernón (2010), Tardif (2014) e Freire (1992).

Em suas conclusões, a pesquisadora destaca a potencialidade da narrativa para a reflexão e compreensão "[...] da visão de mundo de cada um. Por meio da linguagem podemos expressar o que pensamos, sentimos e acreditamos, perceber como a visão de mundo adquire perspectivas diversas, referenciadas pelas experiências que são sempre singulares [...]" (Moura, 2019, p. 76).

Ressalta, entre outros fatores relevantes, que "[...] os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências, revelados pela linguagem, nos ajudam a compreender os percursos trilhados, as escolhas, as diferentes formas assumidas na existência de cada sujeito [...]" (Moura, 2019, p.76).

Desta forma, as experiências narradas pelas coordenadoras, a partir do Formep, colaboraram para a redescoberta de cada uma, pois refletiram sobre si mesmas e as práticas, ampliando os caminhos a seguir.

Outro trabalho do ano de 2019 com o descritor pesquisa autobiográfica que encontramos foi o de Luciana Mendes Velloso, que defendeu a tese intitulada "O ofício das asas é a procura do voo: tornar-se professora-artista".

O objetivo consistia em rememorar e rever a biografia da autora, sua vida e formação a fim de refletir sobre como se tornou "professora-artista" e enxergando a escrita de si enquanto possibilidade de formação. A autora afirma que "[...] biografar-se é gesto incisivo, instável, exige procura, silêncio e coragem. É como arar a terra e semeá-la ancorada na esperança da colheita. Investigar minha própria trajetória foi convite de autoconhecimento e trabalho meditativo [...]" (Velloso, 2019, p. 10).

Relata que tinha vontade de escrever sobre o que é tornar-se professor, a docência em arte e a formação do "professor-artista", porém a coragem para fazê-lo só surgiu a partir de dois caderninhos de sua mãe que estavam guardados há tempos. Iniciou a leitura desses cadernos e a investigação sobre a mãe, que tinha formação até a quarta série primária e que em Capitão Enéas, em Minas Gerais, havia sido professora alfabetizadora. Explica também:

A historiografia de minha mãe apontou-me reflexões sobre o tempo e sua qualidade de imagem. Embrenhar pela narrativa dessa mulher foi compreender o que significou ser professora em seu tempo-espaço e me provocou pensar sobre minha jornada, como me tornei professora e as implicações de meu tempo, minha geração e, conseqüentemente, a olhar para a trajetória de meus alunos e seus processos de se tornarem artistas e professores de arte (Velloso, 2019, p. 12).

Na época em que escreveu sua tese, a autora atuava como professora do Ensino Superior dos Cursos de Artes Plásticas, no Bacharelado e na Licenciatura, de Pedagogia e de Licenciatura em Artes Visuais. Afirma que o curso de Licenciatura em Artes era sua "[...] casa de afeição, porto de entrega, pesquisa e investigação [...]" (Velloso, 2019, p. 12). Portanto, parte deste para iniciar seu processo investigativo, pautada na própria trajetória de vida e formação e dialogando com a trajetória dos alunos e os processos de formação dos mesmos.

Velloso (2019) realizou, portanto, uma pesquisa narrativa autobiográfica, utilizando como referencial teórico autores como: Almeida (2009), Arroyo (2013), Delory-Momberger (2012), Dewey (2010), Freire (1996), Hillman (2010), Kramer (2006), Nóvoa (2007), Passeggi (2013), Pineau (2006) e Souza (2006), entres outros.

Como resultado a autora afirma que a escrita de si possibilita formação, ressaltando: "[...] neste processo, no exercício de lembrar, de narrar, de produzir uma escrita auto-biográfica reflexiva integro os elementos que foram significativos e fazem parte da minha formação. A escrita de si é ato formativo. É gesto de autoescuta [...]" (Velloso, 2019, p. 87).

Finaliza sua tese enfatizando o olhar que tem ao aluno: "[...] Meu interesse é o aluno, como ele é, sua inteireza, suas qualidades, sua essência. É a partir disto que começo. Permito-me relacionar, permito o encontro, pois é deste lugar que tudo pode nascer: criação, vida, formação [...]" (Velloso, 2019, p. 143).

Ainda em 2019 Benedito do Carmo Rodrigues da Silva defendeu a dissertação denominada "Transformações de um professor de Química catalisada pela pesquisa autobiográfica", cujo objetivo era analisar a formação inicial do pesquisador, na Universidade Federal do Pará e no período de prática educativa, na região metropolitana de Belém, os limites situacionais da formação e da prática inicial que conduziram a reflexividade crítica dentro do processo formativo do mesmo.

Silva (2019)<sup>7</sup> realizou uma pesquisa autobiográfica, narrando sua história de vida, a fim de verificar limites e potencialidades na prática de professor de química iniciante, a partir dos sentidos construídos pelas narrativas e refletindo a atuação profissional futura.

Foi possível verificar limites situacionais nos campos teórico-científicos, aprendizagem teórica da ciência química e aspectos experimentais, teórico-metodológicos, abordagens de ensino e inicialização à docência e prático-reflexivos, profissionalização docente e caráter pedagógico do ensino (Silva, 2019).

O autor afirma também que refletiu a complexidade dos processos formativos, iniciou uma tomada de consciência que possibilitou transformações na docência.

Em 2020, mais quatro trabalhos foram encontrados com o descritor pesquisa autobiográfica. O primeiro é a pesquisa de mestrado de Flávia Roberta de Oliveira intitulada "Os laços e os nós na constituição do ser docente de química".

Trata-se de uma pesquisa autobiográfica, do tipo qualitativa, na qual a autora, em Ponta Grossa, no Paraná, utiliza-se de narrativas e traz como questão de pesquisa: "Como o experienciar diferentes lugares constituíram o ser docente de Química?" (Oliveira, 2020, p. 8).

O objetivo geral da pesquisa consiste em "[...] compreender como os diferentes laços existenciais contribuíram para a construção do ser docente de química [...]" (Oliveira, 2020, p. 15).

Para isso, primeiramente a autora elaborou um diário íntimo e em seguida, um segundo texto denominado corpo biográfico. Organizou essas escritas em narrativas na forma de cartas e refletiu a partir de questões apontadas por Passeggi (2011):

A primeira questão indutora – "Que experiências marcaram minha vida intelectual e profissional?" – auxiliou a resgatar as lembranças. A segunda – "O que essas experiências fizeram comigo?" – lançou-me em um movimento de reflexão sobre estas experiências intelectuais e profissionais na trajetória escolar. A terceira – "O que faço agora com o que isso me fez?" – no processo de compreensão da construção da história, ajudou a dar forma e sentido à narrativa de vida projetando-me para um projeto futuro (Oliveira, 2020, p. 26).

Também se utilizou de Josso (2006) e a metáfora do nó do marinheiro como metodologia de autoanálise. Destaca, por exemplo, com relação a esta metáfora, que ela simboliza os laços criados no processo de historização do itinerário escolar.

---

<sup>7</sup> Junto às bases de dados de indexação, não foi disponibilizado o trabalho deste autor na íntegra, apenas o resumo. Por esta razão não consta no presente trabalho o referencial teórico por ele utilizado.

Oliveira (2020) verificou que há uma intrínseca relação entre os lugares formadores de sua existencialidade e o ser docente:

Por isso, da valorização das narrativas como processos emancipatórios, como prática libertadora, em que as experiências na formação se justificam somente se permitirem aos professores, narrar e compreender a historicidade de suas aprendizagens e a construir uma imagem de si próprios como sujeitos históricos (Oliveira, 2020, p. 73).

O segundo trabalho do ano de 2020 que apresentaremos, refere-se também a uma dissertação de mestrado. A autora é Tainara Navas Santos Costa e a pesquisa denomina-se "A caixa das memórias do grupo vermelho: narrativas na Educação Infantil".

Trata-se de uma pesquisa autobiográfica, na qual se narra a voz de um grupo composto por quinze crianças (cinco crianças com três anos, cinco crianças com quatro anos e cinco crianças com cinco anos) e seis adultos (duas professoras, três bolsistas e uma mediadora), o Grupo Vermelho da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Fluminense (EIUFF), no ano de 2018.

O objetivo da pesquisa foi "[...] compreender como as narrativas de memória podem mobilizar a prática educativa do professor, buscando a formação da identidade e da autonomia da criança [...]" (Costa, T., 2020, p.15). Para isso, a autora divide seu trabalho em três capítulos:

O primeiro capítulo apresenta quem é o Grupo Vermelho, os 'espaçotempos' que ele ocupa e os encontros das memórias do grupo com as minhas memórias de infância. O segundo capítulo começa a desvendar as memórias compartilhadas pelo grupo com os registros escritos: textos coletivos e individuais que contavam histórias de dentro e fora do ambiente escolar. E, no terceiro capítulo, abrimos a caixa da memória construída pelo Grupo Vermelho e analisaremos os objetos guardados junto com as narrativas das crianças ao a colocarem e retirarem da caixa [...]" (Costa, T., 2020, p. 15).

Para isso a autora utiliza-se de autores como: Ricoeur (2007), Silva (2009), Martins (2008) e Passeggi (2018), entre outros.

A autora conclui que, partindo dessas memórias, tanto dela quanto do grupo, teve-se a oportunidade de construir conhecimentos, pesquisar e aprender. Ressalta "[...] como narradora das diversas vozes do Grupo Vermelho, revivi memórias, encontrei memórias, construí memória junto aos pertencentes ao grupo. Aos poucos eu me descobria professora e pesquisadora [...]" (Costa, T., 2020, p. 136).

O terceiro trabalho datado de 2020 refere-se à pesquisa de mestrado de Eliene Santos de Faria Costa, intitulada "Docência com bebês: autobiografia docente entre currículo e outras tramas".

O objetivo foi analisar o percurso formativo da própria pesquisadora para compreender a constituição da mesma enquanto professora de bebês, refletindo, portanto, o processo (auto)formativo "[...] abrangendo memória, formação docente, percursos e entrelaçamentos com histórias de vida, reconhecendo a incompletude da formação docente, que abre espaço para construções e reconstruções constantes [...]" (Costa, E., 2020, p. 9)

A autora faz uma pesquisa qualitativa, autobiográfica e investigação narrativa a partir de teóricos como: Pineau (2014), Clandinin e Connelly (2011), Nóvoa e Finger (2014), Josso (2010), Souza e Passeggi (2008). Como metodologia de análise, realiza análise narrativa com base em Bolivar (2002), para compreender sentidos e significados de suas experiências formadoras.

Como questões norteadoras da pesquisa, destaca:

Quais as especificidades que constituem a minha prática docente com os bebês? Quais os sentidos e significados das minhas experiências de aprendizagem na docência com berçário? Quais experiências vivenciadas no contexto da docência que mais favoreceram o meu conhecimento sobre a educação de bebês? (Costa, E., 2020, p. 21).

Para a realização da pesquisa narrativa autobiográfica, Costa, E., utilizou-se de disparadores de memória, como: diários pessoais, projetos pedagógicos, planos de aula, relatórios e cadernos de registros de avaliação, elaborados por ela e outras parceiras docentes dos berçários, entre os anos de 2006 a 2017. Também se utilizou de diário de campo como dispositivo de investigação.

O cenário em que ocorreu a pesquisa foi em uma Unidade de Educação Infantil, na zona Leste da cidade de Belém/PA, em um bairro periférico, que na época da investigação (ano de 2018), atendia crianças de zero a três anos de idade, em período integral, das 7:30 às 17:30.

Com relação ao processo de memorar e narrar, ressalta:

Nesse movimento de memorar e narrar, explorei inicialmente partindo de uma escrita mais reflexiva, observando os aportes teóricos sobre as questões pertinentes, sobre o currículo e formação docente, buscando analisar e compreender as potências das minhas experiências formativas para a minha constituição de professora de bebês, bem como das minhas escolhas frente ao fazer docente (Costa, E., 2020, p. 44).

Utilizou-se das três etapas abordadas por Passeggi (2008), para o movimento investigativo, explicitando-as:

A autora supracitada sintetiza essas três grandes etapas, auxiliando-nos no movimento investigativo a realizarmos questionamentos sobre o nosso processo formativo, gerando maior compreensão deste. O primeiro passo a questionar é: *que fatos marcaram a minha vida?* - que diz respeito à busca sobre os fatos marcantes da vida, contribuintes para a compreensão sobre a formação. Outro passo é pensar sobre: *o que esses fatos fizeram comigo?* – segundo a autora, tal questionamento leva à reflexão e, conseqüentemente à elaboração da história, momento marcado pelo questionamento de valores, que também contribui para o movimento de construção e reconstrução de conhecimentos. Neste processo dialético, o pesquisador segue a questionar sobre: *o que faço agora com o que isso me fez?* – nessa fase da pesquisa, o pesquisador entra no momento da interpretação a respeito das aprendizagens, assim como sobre sua formação (Costa, E., 2020, p. 47).

A autora concluiu que a pesquisa possibilitou um movimento de autoformação, pois a fez refletir sobre sua prática docente, a trajetória e a identidade, levando a uma tomada de consciência que lhe permite atribuir sentido as experiências.

O quarto trabalho de 2020 denomina-se "Margem, mergulho e fusão com o mar: narrativas de si na pesquisa autobiográfica", dissertação de Giovana Paganotti Figueiredo, na qual a autora faz uma narrativa, olhando para si mesma, a fim de compreender a construção de sua constituição pessoal e profissional, mediada pela leitura e escrita.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos objetivos foram "[...] compreender as ressonâncias da leitura para a escrita autobiográfica da professora e evidenciar as contribuições da experiência de leitura e escrita narrativa para a pesquisa autobiográfica [...]" (Figueiredo, 2020, p. 10).

Como referencial teórico, aborda autores como: Eakin (2019), Larrosa (2017), Souza (2014), Ferrarotti (2010), Chartier (2003) e Freire (1983), entre outros.

Inicialmente a autora relata sua história, desde o nascimento em Limeira/SP, a escolarização, a paixão pela área da educação, a graduação em Pedagogia e o ingresso como professora efetiva no Ensino Fundamental I nesta mesma cidade. Atuou como professora por dez anos e em seguida passou a coordenação pedagógica, há mais de quatro anos (naquele momento da escrita da dissertação, em 2020). Teve seus filhos, divorciou-se e iniciou o Mestrado na cidade de Americana - SP.

Durante o mestrado a autora teve contato com a pesquisa narrativa e acabou enxergando-a como um caminho para a construção de sua identidade. Figueiredo (2020, p. 147) afirma:

A narrativa autobiográfica permitiu que desse significado às experiências com as quais tive contato, fazendo uma leitura de mim mesma que não carregava em si o intuito de trazer verdades acerca de uma formação docente em cada um dos cenários em que se situava, mas como um exercício de reflexão sobre as possibilidades de um percurso constitutivo no contexto em que estive inserida ao longo dos estudos.

A autora finalizou sua dissertação afirmando que as narrativas do vivido possibilitaram "[...] conversar internamente com o sentido da formação pessoal e profissional [...]" (Figueiredo, 2020, p. 148).

Em 2021, localizamos a dissertação de Genilda Nascimento de Souza intitulada "Narrativas da minha constituição docente na Educação Infantil: o brincar e a escuta das crianças durante a pandemia".

A pesquisa teve como objetivo refletir sobre as experiências da autora, narrando episódios de sua própria infância e história de vida, o que fez com que se tornasse professora da Educação Infantil, em Rondonópolis, no Mato Grosso.

Como problema da pesquisa, Souza (2021, p. 12) destacou:

As narrativas autobiográficas podem propiciar aos professores da Educação Infantil uma reflexão sobre a lógica do brincar, por meio das memórias? E esse movimento propiciaria a compreensão de alguns aspectos das culturas infantis e da constituição identitária da professora?

Trata-se, portanto, de uma narrativa autobiográfica com abordagem qualitativa, na qual as narrativas de si mesma foram utilizadas como dados. A autora também refletiu sobre aspectos do brincar, por ser um eixo norteador das práticas na Educação Infantil e por fim, mencionou os desafios de ser professora durante o período de pandemia da COVID-19.

Como referencial teórico utilizou-se de autores como: Delory-Momberger (2012a), Marie-Christine Josso (2004), Mariana Meireles e Elizeu Souza (2018), Antonio Nóvoa (2000) e Maria Passeggi (2010, 2011), entre outros.

Em suas conclusões a autora destacou que "[...] as histórias constituem o sujeito, por meio de suas vivências e experiências, e influenciam a formação do caráter, formação pessoal e profissional, bem como possibilitam reflexões [...]" (Souza, 2021, p.78).

Finalizou afirmando ter alcançado o objetivo de sua pesquisa:

Tendo em vista os aspectos analisados do meu processo de formação, procurei refletir sobre as minhas memórias de infância e minhas experiências formadoras, acredito que elas contribuíram significativamente para compreender as transformações em minha constituição de professora. Nessa perspectiva, considero que o objetivo de minha pesquisa foi alcançado, pois consegui fazer reflexões sobre experiências da minha infância e da minha prática que produziram significados acerca de minha identidade profissional (Souza, 2021, p. 78).

O segundo trabalho do ano de 2021 foi a tese defendida por Juliana da Rosa Ribas denominada "Ateliê biográfico de (auto)formação: cruzando fios e entrelaçando histórias-trajetórias docentes de professores em classes multisseriadas no Estado de Santa Catarina".

O objetivo da pesquisa consistiu em "[...] verificar como se constituem as trajetórias de vida e formação de professores que atuam em classes multisseriadas no Estado de Santa Catarina [...]" (Ribas, 2021, p. 8).

Trata-se de uma pesquisa autobiográfica de cunho qualitativo, que surgiu a partir da história de vida da autora e de sua participação em um grupo de estudo desde 2008, o GEPFICA (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização).

A autora afirma que se utilizou dos dispositivos do Ateliê Biográfico de Projeto e a criação do Ateliê Biográfico de (auto)formação para professores de classes multisseriadas, além de entrevista narrativa com base em autores como Delory-Momberger (2006) e Souza (2006a, 2006b, 2008, 2014), entre outros.

Considera que a pesquisa possibilitou a compreensão sobre a trajetória de vida e formação das professoras das classes multisseriadas no município de Lajes-SC, pois ao compartilhar as experiências umas com as outras, tiveram a possibilidade de transformar e ressignificar suas práticas.

Edilane Oliveira da Silva, em 2021, defendeu a dissertação "Formação de professoras na/da creche: ouvir a si e ouvir o outro na construção de uma experiência coletiva".

A autora realizou uma Pesquisa de Formação, "[...] pois a pesquisa alimenta a prática educativa que realimenta a pesquisa, de modo que teoria e prática se retroalimentam [...]" (Silva, 2021, p. 7).

Trata-se também de uma pesquisa narrativa de cunho autobiográfico, cujo objetivo geral foi "[...] dar visibilidade aos processos formativos, às experiências e suas singularidades vivenciadas no contexto de uma Creche pública municipal do Rio de Janeiro, na qual atuo há treze anos [...]" (Silva, 2021, p. 22).

A autora menciona que, para esta pesquisa, se utilizou de Seminários e compartilhamento de experiências nos anos de 2018 e 2019, de forma presencial na creche, e em 2020, de forma remota, com base em suas próprias narrativas e de outras participantes, ressaltando:

A tessitura do texto se dá a partir de minhas experiências de vida e formação atravessadas por tantas outras, especialmente, por/com as das professoras que fazem parte da Creche. Trago as nossas conversas nos Seminários como uma experiência potente de espaços formativos construídos coletivamente, campos de destaque onde mergulhei para refletir sobre o processo conjunto de nos constituirmos como um coletivo, uma comunidade de aprendizado (Silva, 2021, p. 22).

Como referencial teórico, utiliza-se de Imbérnon (2005), Freire (1998), Nóvoa (2009), Hokks (2017), Souza (2007), Josso (2004), entre outros.

A autora conclui que a pesquisa possibilitou a compreensão da importância dos processos formativos e do compartilhamento de experiências, explicitando "[...] no decorrer da escrita, no movimento de dar sentido ao vivido, percebi o quanto o grupo foi se construindo coletivamente nesse percurso. Em meio aos conflitos, fomos encontrando possibilidades de diálogos fecundos, interessados em fazer diferente [...]" (Silva, 2021, p.115).

O último trabalho encontrado com o descritor "pesquisa autobiográfica", no período que estamos analisando de 2013 a 2023, foi a dissertação de Eduarda Silva Vivas, defendida no ano de 2022, sob o título "Sem quadra, sem pátio, e agora sem espaço comum no ensino remoto emergencial de educação física: refletindo sobre uma prática e formação docente".

A autora fez uma narrativa autobiográfica trazendo as experiências pessoais e profissionais de sua própria trajetória, em Minas Gerais. Narrou a história de vida e o que a levou a ser professora de Educação Física. Relatou sua busca por melhor desenvolvimento pessoal e profissional e a situação de sua atuação frente ao contexto de pandemia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo consistiu em:

[...] entender ou representar a situação atual, de uma professora a procura de maior desenvolvimento profissional e pessoal, depois de desestabilizar-se por circunstâncias pessoais e profissionais marcada por experiências condicionalmente negativas, além da pandemia mundial, de modo a dar novamente sentido ao seu exercício cotidiano, como enfrentar prospectivamente o futuro (Vivas, 2022, p. 25).

O referencial teórico utilizado por Vivas (2022) conta com autores como: Passeggi (2010), Bolívar (2007) e Delory-Momberger (2014), entre outros.

Em suas conclusões a autora destacou que "[...] afetos foram produzidos por esta jornada narrativa, que pautou-se na formação humana, um processo incômodo, porém necessário, de alargamento do mundo como mutável, imprevisível e caótico [...]" (Vivas, 2022, p. 53).

### 2.3 Considerações sobre o mapeamento

Os trabalhos com pesquisas autobiográficas estiveram presentes em diversas áreas de atuação dos professores, conforme ilustra a **Tabela 3**.

**Tabela 3:** Quantidade de pesquisas por área de atuação no período de 2013 a 2023.

Área de atuação do professor	Quantidade de trabalhos
Arte	2
Inglês	1
Francês	1
Educação Profissional	2
Alfabetização	1
Coordenação pedagógica	3
Química	2
Educação Infantil	4
Classes multisseriadas	1
Educação Física	1

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Pôde-se perceber que ao utilizar o descritor "Pesquisa autobiográfica", variadas pesquisas foram encontradas com professores-pesquisadores refletindo em diversas áreas de atuação. No contexto da Educação Infantil, embora foi a área de atuação que mais apareceu teses e dissertações, foram apenas quatro trabalhos, o que mostra ser, aparentemente, este um tema pouco pesquisado, levando em conta o período analisado (2013 a 2023).

Porém, nenhum trabalho teve um enfoque na Educação Infantil contemplando a reflexão da linguagem matemática que é o que aqui propomos a fazer, e é neste sentido que nossa pesquisa se diferencia das demais, ou seja, por refletir um assunto pouco abordado e que muito pode contribuir para a área da educação.

Ficou evidente com este mapeamento realizado e de acordo com o que temos estudado, a relevância do narrar sobre si, pois permite realizar uma autoanálise que pode possibilitar ao mesmo tempo investigação e formação. O professor-pesquisador ganha voz, atribui sentido a sua prática e repensa sua trajetória pessoal e profissional, podendo transformar as ações e a si mesmo.

Enxergamos, portanto, a possibilidade de significativas contribuições com nossa pesquisa, visto que o enfoque está no estudo das narrativas como perspectiva de formação de professores a partir da reflexão sobre a prática, no contexto da Educação Infantil e atrelada a Educação Matemática na infância, trazendo novos conhecimentos para a área e ressignificando práticas com a linguagem matemática com bebês e crianças.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo da presente seção é apresentar o referencial teórico a partir de três focos centrais: a narrativa autobiográfica, a Educação Matemática na infância e a formação continuada de professores na Educação Infantil. Para isso, estruturamos a discussão em três subseções, a fim de aprofundar as reflexões acerca do enfoque do que aqui se propõe.

A subseção **3.1. Narrativa autobiográfica**, expõe definições sobre a narrativa, a importância da mesma enquanto potencializadora para a formação de professores e a narrativa em Educação Matemática. A subseção **3.2. Currículo e Matemática na infância**, reflete sobre os tipos de conhecimentos que influenciam no desenvolvimento do pensamento matemático, a necessidade de compreensão sobre como iniciar o trabalho com a linguagem matemática junto às crianças, avançando as reflexões com autores que contribuem, significativamente, para se pensar as possibilidades da Educação Matemática na Educação Infantil. Por fim, na subseção **3.3. Formação continuada na Educação Infantil em espaços coletivos**, aborda questões da profissionalização docente refletindo a Educação Infantil, mais especificamente, pós LDB, destacando a Pedagogia para a Infância e a urgência de uma formação permanente.

#### 3.1 Narrativa autobiográfica

Para iniciarmos as reflexões, consideramos relevante a definição do termo "narrativa". Ao pesquisarmos no Dicionário *Oxford Languages*, verificamos que se trata de um substantivo feminino com os seguintes significados: "1. exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou imagens. 2. ação, processo ou efeito de narrar; narração. 3. conto, história, caso. 4. o modo de narrar".

No *Wikipedia* a narrativa ou história é definida como "qualquer relato de uma série de eventos ou experiências relacionadas, seja não ficcional (memórias, biografia, notícia, documentário, literatura odepórica, etc.) ou ficcional (conto de fadas, fábula, lenda, suspense, romance, etc.)". Também consta neste, que a palavra deriva do verbo latino *narrare* (contar), derivado do adjetivo *gnarus* (saber ou hábil).

Contribuindo para o entendimento da narrativa, utilizamo-nos do artigo de Lima e Baptista (2013), intitulado "Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin", no qual os autores abordam um estudo dos conceitos de experiência e vivência

na obra do filósofo alemão Walter Benjamin e possibilitam significativas reflexões referentes ao narrador, à narrativa como experiência.

Os autores destacam que, de acordo com Benjamin, "[...] um narrador, um contador de histórias, frequentemente insere em seus contos – sem consciência de que o faz – um conhecimento que pode ser útil ao ouvinte no futuro [...]" (Lima; Baptista, 2013, p. 466). Acrescentam que:

O narrador vai de encontro ao ouvinte com todos os seus meios expressivos e os orchestra da forma mais precisa e natural a fim de transmitir a experiência. Contar uma história, como a conta um narrador tradicional, é sobretudo um gesto de corpo inteiro que busca alcançar a comunidade [...] (Lima; Baptista, 2013, p. 467).

Lima e Baptista (2013, p. 468) afirmam ainda que "[...] um pouco como um artesão, o narrador enforma e transmite os ensinamentos provenientes da experiência através do próprio produto de sua obra [...]".

Tendo refletido um pouco sobre o significado do termo narrativa, avançamos para uma análise mais aprofundada de compreensão do papel que a mesma pode assumir na formação de professores. Neste sentido, dialogamos com autores como Souza (2004), Passeggi (2011; 2021) e Nacarato (2015), que trazem relevantes contribuições para esta reflexão.

A tese de Souza (2004), intitulada "O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores" possibilita ampla reflexão ao trabalharmos a abordagem narrativa, em especial, a autobiografia, por trazer as pesquisas com histórias de vida e analisar as narrativas de si, entendendo a escrita da narrativa enquanto um processo de auto-escuta. De acordo com o autor:

A escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício da tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (Souza, 2004, p. 13).

Dessa forma, Souza (2004) busca fazer a análise e compreensão das implicações das narrativas autobiográficas, identificando aspectos concernentes à identidade,

formação, autoformação e saberes da docência. Aborda, portanto, as narrativas autobiográficas como narrativas de formação, relatando a própria trajetória pessoal e profissional afirmando que "[...] a presente pesquisa inscreve-se na minha trajetória pessoal e profissional, trazendo as marcas daquilo que sou, daquilo que pretendo ser e que poderei não ser um dia [...]" (Souza, 2004, p. 20).

Com relação à dimensão pessoal, explicita:

No que se refere à dimensão pessoal, fica evidenciado que o professor é uma pessoa com sua singularidade, historicidade e que produz sentido e significados no seu processo de aprendizagem. A dimensão pessoal demarca a construção e (re) construção de uma identidade pessoal. É no processo de desenvolvimento pessoal que busco apreender e analisar a fertilidade da abordagem biográfica, a partir da narrativa das trajetórias de escolarização, como um dos princípios que potencializam aprendizagem e desenvolvimento da dimensão profissional [...] (Souza, 2004, p. 53).

Destaca, portanto, a não indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional, afirmando que "[...] os saberes da experiência demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais [...]" (Souza, 2004, p. 53).

Com relação à dimensão profissional, refere-se "[...] à formação inicial e continuada, suas relações com os saberes e experiências da docência, ou seja, a percepção dos professores como profissionais reflexivos, investigadores de suas práticas e capazes de transformá-las cotidianamente [...]" (Souza, 2004, p. 53).

Destarte, o autor integra desenvolvimento pessoal e profissional no sentido de possibilitar investigação e formação, ressaltando que:

Investir na singularidade e na subjetividade das narrativas possibilita ao sujeito em formação, ao mesmo tempo, entrar em contato com suas lembranças e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional através da sua própria trajetória de escolarização [...] (Souza, 2004, p. 54).

Destaca o papel do sujeito como ator e autor de sua história ao fazer a narrativa de si, trazendo as histórias de vida, as experiências, as aprendizagens construídas ao longo das trajetórias e refletindo sobre o próprio processo de formação.

Neste mesmo caminho, verificamos contribuições de Maria da Conceição Passeggi em uma de suas publicações de 2011, pois proporciona reflexões sobre a ressignificação da experiência, por meio das narrativas autobiográficas enquanto prática pedagógica. Apóia-se em pesquisas sobre narrativas de si tanto orais quanto escritas.

Passeggi (2011, p. 147) destaca a narrativa autobiográfica como possibilidade de reinventar-se, ou seja, ao "[...] narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se".

A autora acrescenta também:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re) interpretar (Passeggi, 2011, p. 149).

Aborda o trabalho com ateliês de escrita autobiográfica, grupo reflexivo de partilha de experiência na busca pela ressignificação desta, salientando que o ato de narrar ressignifica sua experiência que "[...] uma vez ressignificada, incide sobre a reinvenção de si [...]" (Passeggi, 2011, p. 151). Nestes ateliês são realizadas mediações biográficas, partindo de questões indutoras que possam colaborar na ampliação das reflexões.

A primeira questão é: "*Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional?* Esse momento caracteriza-se pela lembrança aleatória dos fatos, acontecimentos, pessoas, lugares, tempos, espaços significativos para a formação [...]" (Passeggi, 2011, p. 151). A segunda pergunta é: "*O que essas experiências fizeram comigo?* É o momento em que o grupo procura compreender diante do outro e de si mesmo os dilemas, conflitos ou certezas que passaram [...]" (Passeggi, 2011, p. 151). Por fim, o terceiro questionamento indutor refere-se a: "*O que faço agora com o que isso me fez?* Neste terceiro momento, o trabalho de escrita da história de vida profissional e intelectual está em fase de conclusão [...]" (Passeggi, 2011, p.152).

Sendo assim, fica evidente o quanto ao narrar sobre si e compartilhar experiências com grupos reflexivos, podem possibilitar aprendizagens e um novo olhar para o que nos envolve, podendo ampliar os sentidos, repensar e transformar as ações.

Passeggi (2011, p. 155) conclui:

Somente na perspectiva de que a reflexividade autobiográfica propicia a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências é que podemos acatar a ideia da experiência em formação no seu duplo sentido: o de prática formadora e o de reelaboração permanente.

Em outro texto, denominado "Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador", Passeggi (2021, p. 93) comenta, entre outros pontos relevantes,

sobre o "[...] poder transformador da ação de narrar a experiência vivida [...]" nas abordagens biográficas em educação.

De acordo com a autora, há dois pressupostos fundadores das abordagens biográficas em educação:

O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e o seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida (Passeggi, 2021, p. 94).

Passeggi aborda a reflexividade narrativa, esta entendida enquanto atividade subjetiva, como "[...] possibilidade de desdobramento da pessoa que narra em três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada [...]" (Passeggi, 2021, p. 97).

Explica sobre a possibilidade de refletir sobre si a partir da história contada pelo outro, que envolve processos de leitura e escuta de textos biográficos (heterobiografização), a história que alguém conta sobre outro (biografização) e a história que se conta sobre si mesmo (autobiografização). Afirma que "[...] nos formamos tanto pelas atividades de autobiografização, quanto pela escuta, leitura, de experiências alheias, nos processos de heterobiografização. A narrativa de outrem abrem universos nos quais penetramos por uma atitude de empatia e desde a mais tenra infância [...]" (Passeggi, 2021, p. 100).

De acordo com a autora, a narrativa de si, para além de um método de pesquisa, constitui-se enquanto dispositivo de formação e de intervenção.

Destaca ainda três movimentos para a compreensão da vitalidade do sujeito e o poder de formação da reflexividade narrativa: "[...] o retrospectivo, voltado para o passado; o prospectivo, que se projeta em devir, e o inspectivo, que se realiza no presente, com base no qual se examina, inspeciona-se, avalia-se o que aconteceu, poderia ter acontecido ou poderá acontecer [...]" (Passeggi, 2021, p. 104). Enfatiza a necessidade de narrar para "[...] não enclausurar, sacralizar, o passado. Para alargar o presente. E sobretudo nos constituirmos em devir [...]" (Passeggi, 2021, p. 104).

No campo da pesquisa autobiográfica em Educação Matemática, Nacarato (2015, p. 452) destaca a importância de o professor realizar a narrativa de vida, descrevendo suas experiências, pois "[...] ao produzir sua narrativa - seja escrita, seja por um depoimento que será textualizado -, produz sentido para as experiências vividas no passado, reflete sobre elas e toma consciência de si, de sua identidade profissional [...]".

A autora reflete sobre a contribuição da pesquisa narrativa para formação de estudantes e professores, tanto para quem narra a própria trajetória, pois ao repensá-la pode tomar consciência de sua identidade, quanto para o leitor "[...] e/ou pesquisador, que pode analisar as verossimilhanças das histórias narradas, reconstruir a história do currículo, da escola e da formação docente [...]" (Nacarato, 2015, p. 465).

Na apresentação do Dossiê<sup>8</sup> da "Revista Brasileira (Auto)Biográfica", intitulada "Percurso narrativos em Educação Matemática", Nacarato, Brancaglioni e Lopes (2019) apontam a narrativa como um caminho promissor para as pesquisas voltadas à escuta de professores e estudantes "[...] como forma de darmos sentido às nossas experiências com o ensino e a formação do professor que ensina matemática. Como um ato político de valorizarmos as vozes daqueles que, historicamente, têm sido silenciados [...]" (Nacarato; Brancaglioni; Lopes, 2019, p. 14).

Mencionam a ampliação deste campo das narrativas no contexto dos educadores matemáticos, seja por história oral ou método autobiográfico e explicam a organização deste dossiê, que contém quinze artigos, sendo doze voltados à formação do professor ou formador do professor que ensina matemática. Desses doze, metade é referente à narrativas das próprias pesquisadoras, formadoras de professores. "Isso nos remete a refletir sobre a importância do pesquisador não apenas se colocar à escuta dos pesquisados, mas de também refletir sobre a sua trajetória, as escolhas que fez e porque as fez [...]" (Nacarato; Brancaglioni; Lopes, 2019, p. 15).

Neste mesmo dossiê, tem-se a pesquisa de Nacarato, Moreira e Custódio (2019), denominada "Educação Matemática e Estudos (Auto)Biográficos: um campo de investigação em construção", na qual se analisa a produção nacional neste campo, no período de 2010 a 2018. Busca-se refletir a partir da seguinte questão norteadora: "O que se tem produzido de pesquisas (auto)biográficas no campo da Educação Matemática?" (Nacarato; Moreira; Custódio, 2019, p. 24).

---

<sup>8</sup> Publicação disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/348>.

Consideram o ano de 2010 como um marco nesta modalidade de pesquisa, a partir do trabalho de Souza (2010) de análise da produção de narrativas de educadores matemáticos e 2018, por ser o ano que antecede esta pesquisa. Realizaram um mapeamento em anais de dois eventos e sete periódicos, encontrando 127 trabalhos com este enfoque.

Refletiram sobre qual seria a finalidade de se produzir narrativas: para se gerar dados de pesquisa ou considerando-as como práticas de (auto)formação? Destacaram, neste sentido, que o narrador, ao refletir, produz sentido para as experiências, possibilitando, portanto, autoformação. Concluem que:

Se, historicamente, os professores foram silenciados pelas políticas públicas, a pesquisa (auto)biográfica pode se constituir em possibilidades de se colocar à escuta desses profissionais e reconhecê-los como protagonistas de suas práticas. Assim, não apoiamos pesquisas que tomam depoimentos e narrativas de professores apenas como dados para a pesquisa [...] (Nacarato; Moreira; Custódio, 2019, p. 35).

Fica evidente, a partir dos autores mencionados e de nossos estudos, a potencialidade da narrativa para a formação de professores, na medida em que possibilita um movimento de reflexão, que permite atribuir significado às experiências vividas, promovendo uma reanálise das ações, podendo modificá-las.

Goulart (2020, p. 247) contribui também com nossos estudos atentando-nos que "[...] mais importante do que o produto da narrativa, são os encontros que constituem a matéria-prima para sua produção. E neste processo, salvo em raros casos, decorre uma maior compreensão de nós próprios e do mundo [...]".

Identificamo-nos com a autora que narra sobre si refletindo sobre o significado desta escrita, afirmando:

Esta delicada peça, em forma de narrativa, faz emergir a artesã que habita em mim. O conjunto de experiências, em forma de imagens, é a matéria prima. Vou tecendo os fios, entrelaçando as vivências que começam a adquirir forma através da escrita. Leva tempo esse processo. Costuro, colo, descolo, altero a posição. Afasto-me, olho de longe, toco. Por vezes gosto, outras não. Refiro-me ao efeito, não às experiências (Goulart, 2020, p. 248).

Tendo refletido a importância da narrativa autobiográfica e sua potencialidade para a formação de professores, traremos na próxima subseção a questão do currículo, a Matemática pensada na especificidade do contexto da infância.

### 3.2 Currículo e Educação Matemática na infância

Por ser a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil precisa ser trabalhada com seriedade, pois configura-se como alicerce de todo um processo educativo que, se vivenciado de forma significativa, poderá possibilitar o desenvolvimento da criança de forma integral.

A Educação Infantil passou por muitas transformações, tanto em termos de legislação quanto à própria concepção de criança. Muitos foram os ganhos ao se conquistar o reconhecimento efetivo de seu campo como sendo o primeiro da educação, considerando desde o reconhecimento formal pela Constituição Federal (Brasil, 1988) que, no artigo 208 especificava: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "[...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade" (Brasil, 1988). A partir da Emenda Constitucional 53, de 2006, inciso IV, determinou-se "[...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (Brasil, 2006).

Porém, apesar da conquista deste direito, é fundamental que se perceba a importância do significado de se desenvolver um trabalho intencional na Educação Infantil, contextualizado, considerando as especificidades dos bebês, das crianças e integrando o binômio cuidar e o educar. É preciso reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, organizando para elas ricas experiências, possibilitando que se expressem, que ampliem os conhecimentos de si e do mundo, trabalhando as diferentes linguagens para desenvolver ao máximo suas potencialidades, na busca de garantir a finalidade da Educação Infantil, conforme o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB número 9.394/96 (Brasil, 1996) alterado pela Lei 12.796 de 2013 que estabelecem:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013).

Para possibilitar o desenvolvimento integral, faz-se necessário refletir também sobre o currículo na Educação Infantil, considerando a/o bebê e a criança em sua singularidade, os conhecimentos que trazem, as vivências sociais e culturais, visando ampliá-los.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998) estipulou metas de qualidade para colaborar neste desenvolvimento e garantir os direitos à infância. Aponta objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica. Neste sentido, o referido documento reflete sobre o trabalho com as diferentes linguagens na Educação Infantil e sugere que se considere as inter-relações entre os eixos para se trabalhar com as crianças, quais sejam: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e a Matemática (Brasil, 1998).

Também é relevante destacar, dentre as diversas transformações ocorridas, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's (Brasil, 2010) que definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade, pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010. p. 12).

Dessa forma, fica evidente que é preciso considerar o bebê, a criança e a forma como enxerga o mundo e a si mesma, alguém a quem devemos ter escuta sensível (Edwards; Gandini; Forman, 2016) e cujo currículo precisa ser refletido para que haja sentido. As DCNEI's definem currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.12).

Também é relevante destacar os eixos deste currículo, ou seja, as interações e a brincadeira, que devem conduzir as práticas pedagógicas garantindo experiências que favoreçam o desenvolvimento das crianças.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), documento de caráter normativo que define as aprendizagens consideradas essenciais a todas as bebês, crianças e adolescentes, a Educação Infantil passou a ser trabalhada por Campos de Experiência: "O eu, o outro e o nós"; "Traços, sons, cores e formas"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Tais campos foram

estabelecidos para assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Brincar, Conviver, Conhecer-se, Explorar, Expressar e Participar (Brasil, 2017).

Garantir esses direitos implica desenvolver um trabalho significativo que contemple as diferentes linguagens, entre elas a linguagem matemática, envolvendo as crianças em ricas e promissoras experiências.

Dito isso, o presente trabalho dialoga com autores que abordam a Matemática na Educação Infantil, tais como Smole (2000), Lopes (2003), Lorenzato (2011), Azevedo (2012), Kamii (2012), Nacarato e Custódio (2018), Azevedo e Ciríaco (2020), Freitas e Ciríaco (2023), Ciríaco e Azevedo (2024), por exemplo, para que se possa refletir sobre a importância de um trabalho contextualizado nesta etapa educacional possibilitando o desenvolvimento integral dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Kamii (2012) aborda três tipos de conhecimento que influenciam no desenvolvimento do pensamento matemático, afirmando que "[...] Piaget estabeleceu uma distinção fundamental entre três tipos de conhecimento considerando suas fontes básicas e seu modo de estruturação: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social (convencional) [...]" (Kamii, 2012, p. 17).

A autora explica que "[...] o conhecimento físico é o conhecimento dos objetos da realidade externa [...]" (Kamii, 2012, p.17). Ou seja, refere-se ao que pode ser conhecido por meio da observação.

Ressalta que "[...] a criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos [...]" (Kamii, 2012, p.18). Explica, portanto, que o conhecimento lógico-matemático "[...] consiste na coordenação de relações. Por exemplo, ao coordenar as relações de igual, diferente e mais, a criança se torna apta a deduzir que há mais contos no mundo que contos vermelhos e que há mais animais do que vacas [...]" (Kamii, 2012, p. 19).

Menciona que "[...] Piaget reconhecia fontes internas e externas do conhecimento. A fonte do conhecimento físico (assim como do conhecimento social) é parcialmente externa ao indivíduo. A fonte do conhecimento lógico-matemático, ao contrário é interna [...]" (Kamii, 2012, p. 19).

Com relação ao conhecimento social, destaca que a origem fundamental "[...] são as convenções construídas pelas pessoas. A característica principal do conhecimento social é a de que possui uma natureza amplamente arbitrária [...]" (Kamii, 2012, p. 26). O Natal sempre ocorrer no dia 25 de dezembro, é um exemplo de conhecimento social

(convencional), porém algumas pessoas celebram o Natal e outras não. Desta forma, para que a criança adquira o conhecimento social faz-se necessário a intervenção de outras pessoas. Neste sentido, a autora acrescenta:

[...] não implica que a interferência de outras pessoas baste para que a criança adquira o conhecimento social. Assim como o conhecimento físico, o conhecimento social é um conhecimento de conteúdo e requer uma estrutura lógico-matemática para sua assimilação e organização [...] (Kamii, 2012, p. 26).

Com relação ao ensino dos conceitos numéricos através da transmissão, a autora enfatiza:

As pessoas que acreditam que os conceitos numéricos devem ser ensinados através da transmissão falham por não fazerem a distinção fundamental entre o conhecimento social e o lógico-matemático. No conhecimento lógico-matemático, a base fundamental do conhecimento é a própria criança, e absolutamente nada arbitrário neste domínio (Kamii, 2012, p. 26).

Afirma que a estrutura lógico-matemática de número "[...] não pode ser ensinada diretamente, uma vez que a criança tem que construí-la por si mesma [...]" (Kamii, 2012, p.31). Isso não significa que o/a professor/a não fará nada. Pelo contrário, ele/ela deve "[...] encorajar a criança a pensar ativamente (a colocar coisas em relações), estimulando, desta forma, o desenvolvimento desta estrutura mental [...]" (Kamii, 2012, p. 32).

Para Lorenzato (2011, p. 23), é preciso "[...] favorecer o desenvolvimento do que chamamos de senso matemático infantil, o que pode ser feito por meio de explorações do campo matemático". De acordo com o autor:

A exploração matemática pode ser um bom caminho para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Do ponto de vista do conteúdo matemático, a exploração matemática nada mais é do que uma primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e das quantidades (Lorenzato, 2011, p.1).

Mas tanto os professores quanto os pais podem afetar negativamente o desenvolvimento do senso matemático, na medida em que, os primeiros "[...] não incluem no processo de exploração matemática inúmeras atividades, por julgá-las muito simples e, portanto, desnecessárias ou inúteis à aprendizagem [...]" (Lorenzato, 2011, p. 23), e os segundos, por insistir para que se ensine continhas e numerais. O autor afirma que esta

não seria a melhor forma de iniciar o trabalho para este desenvolvimento com as crianças, assim como um pedreiro que constrói paredes sem antes fazer o alicerce de uma casa.

Também é necessário considerar a bagagem de conhecimentos que as crianças trazem, ou seja, "[...] começar por onde as crianças estão e não por onde gostaríamos que elas estivessem [...]" (Lorenzato, 2011, p. 24). Desse modo, o autor sugere a exploração matemática em três campos: o espacial (das formas), o numérico (das quantidades) e o de medidas "[...] que desempenhará a função de integrar a geometria com a aritmética [...]" (Lorenzato, 2011, p. 24).

Além disso, menciona a necessidade de se trabalhar inicialmente as noções de grande e pequeno, maior e menor, grosso e fino, curto e comprido, alto e baixo, largo e estreito, perto e longe, leve e pesado, vazio e cheio, entre outras, seja oralmente, com materiais manipuláveis, com desenhos, histórias, músicas ou receitas, por exemplo.

Lorenzato (2011) destaca a importância do/a professor/a conhecer os sete processos mentais básicos (correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação), para que consiga organizar as situações que possibilitem a exploração matemática. Acrescenta que "[...] se o professor não trabalhar com as crianças esses processos, elas terão grandes dificuldades para aprender número e contagem, entre outras noções [...]" (Lorenzato, 2011, p. 25).

Lopes (2003) defende a inserção da Educação Estocástica na infância, sendo esta integrante do currículo de Matemática que compreende a combinatória, a probabilidade e a estatística. Suas reflexões apontam para a presença da Matemática atrelada à cultura infantil a partir da compreensão de pensamento e raciocínio.

De acordo com a autora, "[...] a criança tem direito a um conhecimento matemático que está presente em seu mundo imaginário e seu mundo real. Ela tem direito a pensar e estabelecer relações dessa matemática com o desvendar de sua vida [...]" (Lopes, 2012, p. 164). Ressalta também:

A educação matemática, ao se inserir nesse contexto da infância, deve estar pautada na ludicidade e na exploração do universo infantil. Deve favorecer a formação de crianças criativas, críticas e aptas a ler e compreender seu cotidiano infantil, que é caracterizado por sua imaginação e por seus questionamentos constantes (Lopes, 2012, p. 166).

Este trabalho com o raciocínio estocástico na infância, com exploração de ideias matemáticas, precisa ocorrer, portanto, no contexto infantil, para que tenha significado.

A autora reflete ainda sobre a necessidade de formação inicial e continuada para os professores que ensinam Matemática, além de materiais que possam subsidiar o trabalho docente.

Em 2018, houve uma publicação pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) de um *e-book* sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico com crianças (Nacarato; Custódio, 2018). Neste sentido, além dos sentidos numérico, espacial, de medida e estocástico, agora temos indícios do potencial do que os autores denominam de uma pré-álgebra na Educação Infantil, o que pode ser explorado com base em processos mentais ligados à sequenciação, classificação, padrões entre outros.

Camargo, Bagne, Bolognani e Coletti (2018), neste mesmo *e-book*, discutem o desenvolvimento da percepção de regularidades em sequências repetitivas. Comentam que, ao realizar tarefas para o desenvolvimento do pensamento algébrico com crianças da Educação Infantil, o Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat), vinculado ao programa de pós-graduação da Universidade São Francisco, verificou que crianças de 4 e 5 anos são capazes de perceber regularidades e falar sobre elas.

Ressaltam a necessidade do/a professora "[...] se colocar à escuta da criança, ouvir o que ela está identificando num determinado contexto – por exemplo, se está buscando construir uma sequência de repetição com materiais manipuláveis, o que a leva a sequenciar os objetos numa determinada ordem [...]" (Camargo; Bagne; Bolognani; Coletti, 2018, p. 29).

Destacam que se deve trabalhar, para o desenvolvimento do pensamento algébrico nesta etapa, a partir do lúdico, pois:

O lúdico amplia o desenvolvimento infantil: ao brincar, a criança passa a representar um personagem, age com objetos que simbolizam o que ainda não lhe é permitido, interage com padrões que ainda lhe são distantes, ultrapassa seus limites, incorporando a cultura do meio em que vive (Camargo; Bagne; Bolognani; Coletti, 2018, p. 30).

Além do lúdico, o trabalho deve contemplar a imaginação e o corpo, pois as crianças se envolvem naquilo que lhes faz sentido. Acrescentam a importância do planejamento e a mediação do/a professor/a para possibilitar este desenvolvimento.

Também é relevante mencionar as contribuições de Freitas e Ciríaco (2023), que refletem sobre os procedimentos mentais básicos e habilidades relacionadas ao pensamento algébrico, analisando experiências de intervenção com crianças da Educação Infantil, por meio da manipulação de objetos. Os autores afirmam:

[...] o desenvolvimento do pensamento algébrico na pré-escola pressupõe vivenciar a generalização por meio de regularidades e padrões que possam envolver a relação da criança com objetos e o próprio corpo, inicialmente por vivências práticas e, posteriormente, por relações mentais que expressam a forma com a qual pensaram [...] (Freitas; Ciríaco, 2023, p. 3).

Ao possibilitar observação e construção de sequências, verificaram a compreensão das crianças com relação a padrões e regularidades. Destacaram a necessidade de uma prática dialógica, possibilitando que as crianças expressem suas ideias e a relevância de mediações significativas nas vivências matemáticas, uma vez que "[...] a mediação do processo é essencial para que as crianças consigam expressar seus pensamentos e, para isso, o diálogo na Educação Infantil torna-se fundamental [...]" (Freitas; Ciríaco, 2023, p. 6).

Os autores enfatizam que se deve oportunizar às crianças tarefas "[...] em que elas possam vivenciar a manipulação de objetos, observar sequências, ser incentivadas a criar, contar, elaborar perguntas e comunicar ideias [...]" (Freitas; Ciríaco, 2023, p.7). Defendem a Educação Infantil como "[...] um campo fértil, propício e interessante para que os professores possam investir em situações de aprendizagens que visam o desenvolvimento do pensamento algébrico [...]" (Freitas; Ciríaco, 2023, p. 10).

Para Smole (2000), a instituição infantil trabalha a Matemática "treinando" as crianças a darem respostas consideradas "corretas", quando deveria preocupar-se em fazer com que compreendessem a "[...] natureza das ações matemáticas" (Smole, 2000, p.62). Neste sentido, afirma que as crianças não ingressam nas instituições de educação sem contato algum com a matemática, e para trabalhar levando em conta suas ideias intuitivas, a linguagem própria e as especificidades do desenvolvimento intelectual, faz-se necessário ir além de uma busca por simplesmente fazer com que recitem a sequência numérica de forma correta.

Propõe, desse modo, que o trabalho com a Matemática na Educação Infantil deva se pautar no encorajamento da "[...] exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatística" (Smole, 2000, p. 62), fazendo com que as crianças tenham curiosidade e prazer em relação a Matemática. Assim, é possível contemplar experiências, de forma contextualizada neste processo de compreensão da Matemática.

Também é necessário buscar entender o pensamento da criança para que se realize as intervenções no sentido de fazê-la avançar, bem como respeitar o tempo de cada uma para apropriar-se das noções matemáticas, pois:

No seu processo de desenvolvimento, a criança vai criando várias relações entre objetos e situações vivenciadas por ela e, sentindo a necessidade de solucionar um problema, de fazer uma reflexão, estabelece relações cada vez mais complexas que lhe permitirão desenvolver noções matemáticas mais e mais sofisticadas (Smole, 2000, p. 63).

Deve-se, portanto, trabalhar a Matemática, não de forma esporádica, mas sim com planejamento e intencionalidade. É necessário "[...] que as crianças estejam diariamente cercadas por propostas e oportunidades que evoquem o uso da competência lógico-matemática em ligação permanente com as demais componentes do espectro [...]" (Smole, 2000, p. 63).

Na tese de doutorado de Azevedo (2012) evidencia-se significativas reflexões sobre a Educação Infantil, a Educação Matemática na infância e a formação continuada de professores. A autora destaca que buscou não só verificar as lacunas na formação dos professores para trabalhar com a Matemática na Educação Infantil, mas também "[...] reunir um grupo de professores, propor um tipo de formação continuada focada nas necessidades reais que enfrentam e refletir sobre a prática de ensinar matemática na Educação Infantil, promovendo, assim, o desenvolvimento profissional dos envolvidos [...]" (Azevedo, 2012, p. 22).

Na concepção da autora, "[...] levando em consideração a especificidade da infância e a valorização da capacidade específica de expressão que a criança tem, partimos do princípio de que criança é uma pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura [...]" (Azevedo, 2012, p. 24). O professor deve trabalhar no sentido de potencializar o desenvolvimento das linguagens das crianças, pautando-se no lúdico, nas brincadeiras, por exemplo, sem antecipar a escolarização de conteúdos do Ensino Fundamental.

Enfatiza a importância de iniciar os primeiros contatos da criança com o conhecimento matemático de forma adequada, bem como a necessidade de formação e intencionalidade dos docentes. Menciona que se pode partir de projetos como possibilidade para o trabalho com a Matemática na Educação Infantil, que podem "[...] ser permeados por resolução de problemas, literatura infantil, músicas, jogos, brincadeiras

e outras alternativas metodológicas possíveis para inter-relacionar os conteúdos matemáticos e outras áreas do saber [...]" (Azevedo, 2012, p. 36).

Azevedo (2012) considera que os educadores da infância também são educadores matemáticos. Dessa forma:

[...] é importante que eles trabalhem para que as crianças se desenvolvam plenamente, adquiram autonomia e enfrentem com segurança os desafios que o mundo da infância lhes propõe, desenvolvendo sua autonomia, criatividade, imaginação, bem como seus aspectos afetivos, psicológicos e cognitivos [...] (Azevedo, 2012, p. 37).

Com isso, defendemos que a presença dos aspectos de natureza matemática, com crianças menores de seis anos, deva ocorrer de modo mais natural possível em um movimento "cuidar e educar matematicamente" como defende Ciríaco (2020). Ou seja, precisamos, como profissionais da Educação Infantil, termos "[...] a oportunidade de colocar em destaque o trabalho articulado com os princípios éticos de uma carreira que busca a indissociabilidade entre cuidar e educar [matematicamente] bebês e crianças pequenas [...]" (Ciríaco, 2020, p. 16), fundamentados em princípios éticos, estéticos, filosóficos e pedagógicos.

Em artigo recente, do 6º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (6º SIPEMAT), Ciríaco (2024) explicitou-nos o conceito de "cuidar e educar matematicamente":

O conceito de "cuidar e educar matematicamente" implica capacidade de compreender a presença da linguagem matemática na rotina das instituições de Educação Infantil, incorporando os saberes e fazeres da creche e da pré-escola nas ações diárias com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, no sentido de explorar percepções sensoriais dialógico-interativas em que noções matemáticas estão (ou estejam) intrinsecamente ligadas ao trabalho pedagógico do(a) professor(a), ao mesmo tempo que toma como base a criança como protagonista do processo e a infância como eixo catalisador de possibilidades (Ciríaco, 2024, p.5).

Também enfatizou que "[...] a matemática, como parte do patrimônio cultural humano, deve fazer-se presente na rotina com as crianças, desde bebês, e materializar-se com base nos eixos norteadores da prática pedagógica: as interações e as brincadeiras [...]" (Ciríaco, 2024, p. 4).

Dialogamos, portanto, com o autor, por apontar-nos caminhos possíveis de se trabalhar a linguagem matemática na Educação Infantil, levando em conta as

especificidades da faixa etária e contextualizando as práticas de forma lúdica, por meio das brincadeiras, literatura infantil, jogos, resolução de problemas não convencionais, por exemplo, ou seja, com propostas que façam sentido para os bebês e as crianças.

Para que se consiga efetivamente realizar um trabalho de qualidade nesta faixa etária é primordial que se reflita sobre a formação do professor, assunto este que trataremos na próxima subseção.

### **3.3 Formação continuada na Educação Infantil em espaços coletivos**

Em um artigo de 1999, a pesquisadora Maria Malta Campos trouxe-nos contribuições para iniciarmos nossas reflexões por discutir a relação entre teoria e prática, conhecimentos voltados aos conteúdos do ensino e relacionados ao desenvolvimento dos educandos, níveis de ensino em que se insere a formação de professores, entre outros aspectos relevantes.

A autora explica que, na época em que escrevera o texto, começava-se a pensar sobre o "[...] perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento [...]" (Campos, 1999, p. 127). Dessa forma, poderia se considerar o estudante levando em conta a diversidade e o contexto de transformações.

Comenta que na área da Educação Infantil, as discussões sobre formação de professores sempre enfatizavam as características do desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 6 anos de idade e destaca que:

O conhecimento que existe sobre essa etapa do desenvolvimento humano - e mais recentemente, sobre como as crianças pequenas se desenvolvem em ambientes coletivos de acolhimento e educação - tem sido, na maioria dos países, um dos pressupostos básicos para a formulação de propostas pedagógicas para essa faixa etária e para o delineamento da formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham nas creches e nas pré-escolas (Campos, 1999, p.127).

Ao analisar o sistema de ensino na França, com base em outros autores, Campos (1999) verifica que, de modo geral, "[...] quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação prévia [...]" (Campos, 1999, p. 131). Também destaca, com relação aos salários mais baixos, o papel da mulher na sociedade e afirma que "[...] o percentual do

contingente feminino é tão mais alto quanto mais se baixa a faixa etária do alunado [...]" (Campos, 1999, p. 131).

A autora menciona reformas na formação de professores em Portugal, Espanha, Islândia, Finlândia, Suécia, Estados Unidos e Reino Unido e afirma que no Brasil "[...] as mudanças sociais e econômicas também provocaram transformações importantes nos sistemas de ensino e, em consequência, no mercado de trabalho e no perfil dos professores [...]" (Campos, 1999, p. 133). Sendo assim, observou aspectos comuns entre os diversos países no contexto dessas mudanças ocorridas.

Destaca as principais mudanças sofridas por nosso país, quais sejam, a maioria da população estar vivendo em cidades, as transformações nas famílias que diminuíram o número de filhos, a presença de mães chefes de família, a maior presença também da mulher-mãe no mercado de trabalho, o agravamento da exclusão social, da violência e do desemprego. Acrescenta ainda que com "[...] a enorme expansão das matrículas na escola pública, a população escolar reproduz as características do conjunto da população, com exceção dos segmentos de renda mais alta que pagam escolas particulares [...]" (Campos, 1999, p. 133).

Com o aumento das matrículas, também se teve o aumento de postos de trabalho para os professores. Porém esta expansão nas vagas fez com que as salas ficassem lotadas, perdendo-se a qualidade e diminuindo o salário, além do "[...] aumento do número de turnos diários nas escolas das grandes cidades, entre outros problemas [...]" (Campos, 1999, p. 134).

De acordo com Campos (1999), muitas mudanças vão ocorrendo desde a Constituição, principalmente com relação às creches e pré-escolas, e a partir de 1996 com a nova lei da educação, verifica-se mudanças ainda mais amplas:

São mudanças no sistema de financiamento, no currículo nacional, nos sistemas de avaliação, na utilização da informática e da televisão, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações não governamentais, entre outras. Ou seja, vivemos um momento de intensa efervescência na educação, cujos velhos problemas finalmente ganham ampla visibilidade e adquiriram prioridade na agenda pública (Campos, 1999, p. 134).

As novas propostas de formação de professores se incidem neste contexto e se observa, segundo Campos (1999, p. 135), "[...] três diferentes corpos hierárquicos profissionais no ensino: a professora e o professor de 1ª a 4ª série, formados no curso Normal secundário e, em anos mais recentes, no curso de pedagogia; com a mesma

formação, a professora e o professor de pré-escola [...]". Este primeiro grupo a autora chamou de "professores generalistas", sendo a maioria mulheres.

O segundo grupo seria constituído por professores especialistas, com formação no curso superior, trabalhando com disciplinas específicas "[...] a partir da 5ª série, antiga 1ª série do ginásio, com formação prévia que privilegia o conteúdo [...]" (Campos, 1999, p. 135).

O terceiro grupo seria composto por "[...] educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego. Estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como conveniadas, nas escolas rurais unidocentes das regiões mais pobres [...]" (Campos, 1999, p. 135). A maioria são mulheres e grande parte são negras.

Campos (1999, p. 135) afirma que "[...] essas três 'ordens' sobreviveram a sucessivas reformas legais e organizacionais [...]". Destaca também que:

Assim, esses corpos hierárquicos sobreviveram a todas essas mudanças, incorporando as transformações sociais no seu perfil – perda de prestígio, origem social diversa, condições de trabalho mais difíceis – mas sem perder seus lugares na estratificação interna da profissão (Campos, 1999, p. 135).

A autora aborda diferentes modelos de formação e aponta alguns aspectos estruturantes para esta reflexão. O primeiro aspecto "[...] refere-se ao peso que se deve dar à formação prática e a formação teórica [...]" (Campos, 1999, p. 136).

Neste primeiro aspecto, menciona o exemplo do modelo de formação na Inglaterra na qual tinha-se uma concepção de professor como artesão, uma formação feita na escola, "aprendendo fazendo" e que evoluiu para uma concepção de professor como profissional liberal, com formação em universidade. Mas ressalta que "[...] com as políticas neoliberais, tenta-se uma volta à concepção anterior, desvalorizando a formação na universidade [...]" (Campos, 1999, p. 136). Também reflete sobre o tempo de formação distribuído quanto à teoria e prática, que na Inglaterra era de 50% cada e depois mudou para uma proporção de 2/3 de prática e 1/3 de teoria.

Com relação ao Brasil, afirma que "[...] não soubemos muito bem equacionar o lugar e a forma que essa formação prática deve ocupar nos currículos. Esse problema se acentua no caso do professor iniciante [...]" (Campos, 1999, p. 136).

O segundo aspecto refere-se a "[...] importância do conhecimento dos conteúdos do ensino diante do conhecimento dos alunos e de como eles aprendem [...]" (Campos, 1999, p. 137). Destaca-se neste ponto a mudança de uma concepção pedagógica

tradicional na qual o professor tem papel central, para uma concepção em que se enxerga a criança como aprendiz ativo e neste sentido o/a professor/a assume o papel de possibilitar condições favoráveis para que a criança possa ampliar seus conhecimentos. Para isso o/a professor/a precisa conhecer além do domínio dos conteúdos, a fase de desenvolvimento dos alunos e "[...] suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem [...]" (Campos, 1999, p. 137).

O terceiro aspecto refere-se ao "[...] nível de ensino no qual se deve oferecer o curso de formação [...]" (Campos, 1999, p. 137). Neste aspecto a autora ressalta que a formação para o magistério deveria ser pensada complementarmente ao Ensino Médio ou em nível superior e que isso não era a realidade dos educadores de creche.

O quarto aspecto é a "[...] especialização por faixa etária do aluno, dentro do intervalo mais amplo do nascimento aos 6 anos [...]" (Campos, 1999, p. 138). Destaca-se, quanto a este aspecto que:

Na maioria dos países há uma diversificação do tipo de formação prévia exigida dos professores e educadores que atendem bebês e crianças muito pequenas (até 2 ou 3 anos), crianças na faixa pré-escolar (dos 2/3 anos até 5 ou 6 anos) e crianças de escola primária (dos 6/7 anos até os 10, 11 ou 12 anos, conforme o país) (Campos, 1999, p. 138).

De acordo com a autora, os futuros professores deveriam elaborar o currículo "[...] a partir de um módulo básico e de disciplinas especializadas que os preparassem para o trabalho com diferentes tipos de alunos [...]" (Campos, 1999, p. 138).

A autora também ressalta que deveria haver uma formação para o trabalho com os pais e a comunidade, pois muitos professores se sentem despreparados para este contato.

Reflete, em suma, sobre a formação prévia e em serviço dos professores, voltando-se mais precisamente ao perfil dos professores de creche. Conclui que é necessário "[...] pensar em profissionais ao mesmo tempo equivalentes e diversos, superando a segregação das 'ordens' tradicionais, mas sem abandonar o conhecimento acumulado em cada um desses campos [...]" (Campos, 1999, p. 139).

Palhares e Martinez (2005) propiciaram também contribuições às nossas reflexões, por abordarem, entre outras questões relevantes, a falta de qualificação dos educadores e a pouca participação dos pais nas instituições de Educação Infantil. Neste sentido, afirmam:

Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não "podendo" reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor (Palhares; Martinez, 2005, p. 9).

As autoras também chamaram a atenção para uma análise cuidadosa com relação a compreensão sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) pois o consideraram importante "[...] como subsídio para o debate nacional sobre a criança e sua educação [...]" (Palhares; Martinez, 2005, p. 13). No entanto, afirmaram que ele "[...] não contempla a questão das diversas camadas sociais [...]" (Palhares; Martinez, 2005, p. 14). Ressaltaram ainda, refletindo sobre o referencial e a formação dos professores, que:

Se destina aos educadores, desconhece a realidade da formação precária encontrada em grande parte das profissionais diretamente envolvidas com as crianças – em sua maioria esmagadora mulheres (o referencial refere-se ao educador no masculino) – e usa uma linguagem codificada, técnica, que se distancia do dia-a-dia do(a) educador(a), dificultando o acesso ao conhecimento (Palhares; Martinez, 2005, p. 15).

Em um artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, Rocha (2001) afirma que "[...] o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola [...]" (Rocha, 2001, p. 27).

Reflete sobre a possibilidade de uma Pedagogia da Educação Infantil e aponta as diferenças entre creche e pré-escola (instituições de educação infantil) e escola:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementariedade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança [...]" (Rocha, 2001, p. 31).

Explica, no entanto, que não significa que o conhecimento e a aprendizagem não estejam presentes na Educação Infantil, mas que "[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem [...]" (Rocha, 2001, p. 31).

Ressalta que uma Pedagogia da Infância deve ter como objeto de preocupação "[...] a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais [...]" (Rocha, 2001, p. 31).

Entre outros pontos relevantes, possibilita-nos repensar também a formação dos professores para atuar na Educação Infantil devido às especificidades da faixa etária, afirmando:

[...] não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito (Rocha, 2001, p. 31).

Em um artigo de 2005, Faria aborda a questão do espaço físico como fundamental para uma Pedagogia da Educação Infantil e destaca a importância da formação dos profissionais que organizam estes espaços:

O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas(os) professoras(es) e por todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, organizando o espaço e o tempo. Assim, não falaremos em rotina, mas em jornada; não falaremos em atendimento, mas em educação e cuidado; não falaremos em educadores, mas em professores, profissionais da educação (Faria, 2005, p.71).

Percebe-se, com base em diferentes autores, que a preocupação com a formação docente, permanece. Mas, quando teremos de fato uma formação de qualidade para que os professores consigam desenvolver um trabalho que leve em conta as especificidades dos bebês e crianças, desenvolvendo-os integralmente?

No Caderno1 intitulado "Ser Docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender", do Ministério da Educação, de 2016, Isabel de Oliveira e Silva inicia um diálogo reflexivo com as seguintes indagações:

O que é ser professora na Educação Infantil? Qual o sentido dessa prática para você? O que a levou a ingressar nessa área? Como você se sente ao se responsabilizar pelos cuidados e pela educação de crianças tão pequenas? Quais os desafios enfrentados no seu cotidiano no exercício da docência? (Silva, 2016, p. 59).

Convida-nos a pensar sobre a história da educação no Brasil e os desafios da docência na Educação Infantil, pois "[...] a prática profissional faz parte de um contexto mais amplo de relações que a torna uma ação social, histórica e cultural, marcada por visões, representações e concepções que a influenciam [...]" (Silva, 2016, p. 59).

Ressalta a importância do reconhecimento dos bebês e crianças como sujeitos de direitos, o direito à educação pública e acrescenta:

[...] a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização deste direito (Silva, 2016, p. 59).

A autora objetiva refletir sobre o significado de ser professora na Educação Infantil, compreendendo "[...] as especificidades que caracterizam a prática docente com crianças, desde os primeiros meses de vida [...]" (Silva, 2016, p. 60). Para isso, analisa a história da Educação Infantil no país, na busca de compreender como se constitui a profissão docente nas últimas décadas e com a finalidade de observar avanços e desafios para estes profissionais.

Afirma que foi a LDB de 1996 que "[...] definiu que, para atuar em creches e pré-escolas, é necessário ser professora com formação em nível superior, admitindo-se como formação mínima, a obtida em nível médio na modalidade Normal [...]" (Silva, 2016, p. 61). Portanto, sendo exigido a mesma formação que para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, "[...] o que nos indica claramente que se espera que a professora da Educação Infantil seja reconhecida como profissional docente, ao lado das demais profissionais da Educação Básica e Superior [...]" (Silva, 2016, p. 62).

Destaca, entre outros fatores relevantes, as deficiências na formação para a docência e a presença de professoras sem a qualificação mínima necessária para atuar, ou seja, "[...] por diferentes razões, ainda encontramos professoras sem a qualificação mínima exigida e, também, a criação de funções não docentes para o trabalho com as crianças nas instituições de Educação Infantil, especialmente com os bebês [...]" (Silva, 2016, p. 62).

Acrescenta que a formação profissional e a construção da identidade dos professores da Educação Infantil "[...] constituem elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil [...]" (Silva, 2016, p. 62). Afirma também que se faz necessário reconhecimento e valorização do trabalho docente nesta etapa.

Em artigo recente, António Nóvoa (2022) contribui significativamente para nossas reflexões ao abordar o conhecimento profissional docente e a formação de professores. Afirma que ao pensarmos sobre o conhecimento profissional docente como base do trabalho dos professores e também de sua identidade, "[...] impõem-se mudanças profundas na arquitetura e nos processos de formação dos professores [...]" (Nóvoa, 2022, p. 3).

Destaca o desgaste da profissão docente nas últimas décadas e a urgência de agir sobre esta questão. Ressalta que as mudanças não devem partir da pesquisa e da universidade, mas do interior da profissão docente com este apoio externo:

Apesar de todas as dificuldades e de todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só pode vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos académicos e das universidades. Por isso é tão importante construir novos ambientes coletivos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho [...] (Nóvoa, 2022, p. 3).

Acrescenta que a formação de professores "[...] é um campo decisivo para essa mudança, se for capaz de evitar uma subalternização dos professores e contribuir para uma valorização e um reforço da profissão docente [...]" (Nóvoa, 2022, p. 3).

Reflete sobre a formação docente, que a partir da segunda metade do século XIX, volta-se à prática, organizando-se em função de possibilitar que se consiga transmitir os conhecimentos, em estágios com professores mais experientes, uma visão tradicionalista na concepção do autor, e que permanece até a atualidade. Ao seguir esta tendência tradicionalista:

[...] o conhecimento é visto como externo aos professores, sendo desvalorizado o conhecimento interno, produzido no interior da profissão docente. Os professores são definidos como “aplicadores” de um conhecimento alheio e ignorados como “produtores” de um conhecimento próprio (Nóvoa, 2022, p. 5).

Menciona que a visão tradicionalista tem sido contestada e que a partir das primeiras décadas do século XX, nos diversos países, as disciplinas de pedagogia, de psicologia e sociologia da educação, entre outras, vão ganhando espaço nos programas de formação.

Em seguida afirma que as tendências modernas se intensificaram a partir de 1960 e "[...] assiste-se à universitarização da formação de professores, com a extinção gradual

das escolas normais e a sua substituição por cursos universitários [...]" (Nóvoa, 2022, p. 5). As dimensões teóricas ganharam força e ocorreu um crescimento nos estudos pós-graduados em educação, com a predominância de três eixos na maior parte dos trabalhos dessas tendências modernas, quais sejam: " [...] o professor reflexivo, o professor pesquisador e as abordagens (auto)biográficas [...]" (Nóvoa, 2022, p. 6). Ressalta que:

O impacto das pesquisas teóricas na construção de uma nova profissionalidade docente é muito limitado. Os professores são apresentados como “pesquisadores”, ou mesmo “intelectuais críticos”, mas, na verdade, são substituídos no seu pensamento por outros profissionais, sobretudo por acadêmicos, e são também neste caso, desqualificados como “produtores” de um conhecimento próprio (Nóvoa, 2022, p. 7).

Para este autor, a questão central da formação de professores refere-se ao conhecimento profissional docente. Nas tendências tradicionais os professores apenas aplicam conhecimentos provindos de outros enquanto que nas tendências modernas " [...] reconhecem a pertinência da questão, mas não conseguem agir de forma consistente [...]" (Nóvoa, 2022, p. 7).

Destaca três ausências ou incompreensões que levaram a formação de professores a esta forma em que se encontra. A primeira refere-se à desatenção às dimensões institucionais. Afirma neste ponto a necessidade de transformação da escola e também na formação dos professores "[...] com a criação de novos contextos institucionais, ligando as universidades, as escolas, os professores e as suas associações e os responsáveis pelas políticas públicas de educação [...]" (Nóvoa, 2022, p. 7).

A segunda refere-se à depreciação das questões profissionais, alertando para a fragilidade dos debates com relação à profissão e a profissionalização docente. Neste sentido afirma: "Ninguém pode duvidar da importância da colaboração docente e do reforço dos coletivos docentes como lugares de produção de um conhecimento próprio dos professores [...]" (Nóvoa, 2022, p. 7).

Por fim, a terceira, é referente a omissão dos referenciais públicos. O autor ressalta que é preciso:

[...] pensar a formação de professores a partir de um conhecimento docente que não se esgota nas fronteiras da profissão e que tem visibilidade e reconhecimento público, permitindo aos professores uma participação plena nos debates e nas decisões públicas sobre educação (Nóvoa, 2022, p. 8).

Ao pensarmos a formação permanente, é interessante lembrarmos as cinco grandes linhas ou eixos de atuação destacados por Imbernón (2011, p. 50):

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática [...].

Considerando essas premissas, o autor afirma que, deste modo, a formação tem como base a reflexão do sujeito sobre sua prática, possibilitando analisar suas teorias, bem como autoavaliar o trabalho. O conceito de formação, neste sentido consiste em "[...] descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria [...]" (Imbernón, 2011, p. 51). Destarte, o profissional de educação constrói conhecimento pedagógico tanto individual quanto coletivo.

Azevedo (2012) também reflete sobre a formação, tanto inicial quanto continuada. Afirma que "[...] a formação inicial é fundamental, mas não suficiente para formar plenamente o professor, pois ele precisa de uma formação continuada que o respalde nas necessidades reais e diárias da profissão [...]" (Azevedo, 2012, p. 38).

Destaca a importância de se criar espaços que possibilitem formação continuada privilegiando um trabalho colaborativo. Defende o trabalho em grupo "[...] que pode ocorrer a partir da reunião de professores ou de parceria entre universidade e escola. Tais parcerias acontecem para criar condições favoráveis para que professores se organizem, elaborem e desenvolvam, nas escolas, projetos de melhoria do trabalho [...]" (Azevedo, 2012, p. 40).

Comenta que o compartilhamento de experiências profissionais com os pares possibilita discussão, análise, reflexão oportunizando um conhecimento sobre o outro profissionalmente, além de permitir que se modifique a prática docente ao planejar e estudar.

Dialogamos, portanto, com a autora, pois contribui significativamente ao fazer a defesa de se constituir um grupo com características colaborativas visando reflexão e

investigação das práticas pedagógicas, possibilitando um trabalho com maior qualidade na medida em que se tem a oportunidade de ampliar o olhar para as práticas, a partir de estudo, contexto e desta forma, sentido na ação docente.

Concordamos, por fim, com Ciríaco (2016) que também aborda a potencialidade da colaboração nos contextos de formação, afirmando entender "[...] os espaços de compartilhamento das experiências como sendo um ambiente formativo de grande relevância para a aprendizagem da docência [...]" (Ciríaco, 2016, p. 114).

O autor ressalta que "[...] desenvolver-se na profissão, requer um pensamento deste processo como um ciclo de formação permanente, que engloba a formação inicial, inserção na carreira e a formação contínua [...]" (Ciríaco, 2016, p. 129).

Fica evidente, portanto, a partir das reflexões colocadas em diálogo com o referencial teórico aqui adotado, a urgência de uma formação permanente, no contexto da Educação Infantil, que possibilite compartilhamentos significativos, a fim de que se possa refletir sobre prática, reanalisar e repensar as ações na busca de um trabalho de qualidade que leve em conta as especificidades dos bebês e crianças possibilitando-lhes desenvolver-se plenamente.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DOS DADOS

O objetivo desta seção da dissertação é apresentar a abordagem metodológica adotada e os instrumentos de produção de dados na pesquisa de mestrado. Para este fim, teremos três subseções. A primeira, **4.1 Da abordagem do estudo e de seus objetivos**, tem o papel de explicitar a abordagem utilizada na pesquisa, bem como descrever os objetivos da investigação. A segunda, **4.2 Pesquisa narrativa autobiográfica: desafios, limites e perspectivas da pesquisadora**, visa explicar o método da pesquisa narrativa autobiográfica.

E, por fim, a terceira subseção, **4.3 Sobre o processo de produção de dados**, pretende situar o leitor sobre recorte analítico adotado para as reflexões desta pesquisa, contextualizando os episódios da próxima seção (Tessituras do narrar de si: uma professora em movimento de aprendizagem com a linguagem matemática no espaço colaborativo).

### 4.1 Da abordagem do estudo e de seus objetivos

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Neste tipo de investigação, "Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]". Com relação às questões a se investigar, "[...] são formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

A pesquisa trata-se de um trabalho de cunho narrativo que, enquanto método, deve trazer dados autobiográficos que serão refletidos e analisados pela professora-pesquisadora.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 176), "[...] os materiais que os sujeitos escrevem por si próprios também são usados como dados[...]", e a autobiografia configura-se como um dos ricos tipos de documentos pessoais utilizado como fonte de dado qualitativo. Os autores acrescentam ainda que "Uma autobiografia, rica em detalhes, escrita com o objetivo de contar a história da pessoa tal como ele ou ela a experienciaram, é semelhante ao papel que um informador-chave tem para um investigador" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 180).

A fim de responder ao foco do estudo em questão, destacamos no Quadro 2 a relação entre os objetivos da pesquisa, os instrumentos de produção de dados, bem como os indicadores que possam atender a esses objetivos.

**Quadro 2:** Relação entre os objetivos da pesquisa, instrumentos de produção de dados e os indicadores de análise de dados.

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos de produção de dados</b>	<b>Indicadores</b>
<b>GERAL</b>		
Analisar, a partir da narrativa autobiográfica, as contribuições do mestrado profissional e a participação em um grupo de estudo sobre Educação Matemática na Educação Infantil para o trabalho com a linguagem matemática.	- Diário de campo  - Observação participante  - Narrativa de si	- Importância da formação continuada do(a) professor(a);  - Relevância do compartilhamento de experiências;
<b>ESPECÍFICOS</b>		
Analisar como a reflexão sobre a própria trajetória e vivências possibilita processos de investigação e formação no campo da pesquisa narrativa;	- Diário de campo  - Observação participante  - Narrativa de si	- Autoescuta;  - Busca de ressignificação;
Identificar a contribuição de um grupo de estudos à formação continuada da professora-pesquisadora; e	- Diário de campo  - Observação participante  - Narrativa de si	- Papel de um grupo colaborativo para o aprimoramento da docência;  - Importância da socialização das vivências;
Refletir sobre o trabalho pedagógico com a linguagem matemática na Educação Infantil após a vinculação com a pós-graduação em movimentos de escrita de si.	- Diário de campo  - Observação participante  - Narrativa de si	- Escuta ativa;  - Relação do(a) professor(a) com os bebês e as crianças;  - Relação do(a) professor(a) com a linguagem matemática;

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Para o desenvolvimento do estudo em questão, com a inserção no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFSCar e no Grupo de Estudos e Pesquisas "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq/UFSCar), buscamos, conforme destacado anteriormente na introdução, analisar as contribuições do mestrado profissional e a participação em um grupo de estudo sobre Educação Matemática na Educação Infantil, para o trabalho com a linguagem matemática a partir da prática profissional da professora-pesquisadora, por meio da narrativa autobiográfica.

O GEOOM constituiu-se como espaço-tempo de aprendizagens e formação permanente de um grupo de professoras da Educação Infantil, existente desde 2010 a partir da tese de doutoramento de Azevedo (2012).

Neste grupo, de natureza colaborativa, professoras da rede municipal, estudantes da licenciatura em Pedagogia e Matemática, como também pesquisadores (professores formadores e estudantes da pós-graduação) estudam e refletem acerca de vivências com a linguagem matemática no trabalho pedagógico intencional com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

Com isso, as professoras têm a oportunidade de estudar, planejar, vivenciar e avaliar o processo de organização de práticas voltadas à números, medidas, geometria, pensamento estocástico e algébrico com suas crianças, reconhecendo-se como produtoras de saberes à medida em que produzem artigos, na modalidade relatos de experiências, os quais são publicados em eventos científicos nacionais, regionais e locais, tanto de Educação quanto de Educação Matemática. Em outras palavras, o grupo GEOOM é um espaço de referência brasileira em termos de formação continuada em Educação Matemática na infância.

Dadas as explicações do contexto do grupo, a presente pesquisa de mestrado transcorre com base em algumas etapas, a saber:

- 1) **Inserir-se no espaço de um grupo colaborativo** que se dedica ao estudo "de" e "sobre" a Educação Matemática na infância, mais especificamente na Educação Infantil, há 15 anos (fundado em 2010): o GEOOM/UFSCar, cuja vinculação ocorre a partir da inscrição em atividades de extensão intituladas Atividades Curriculares de Integração Ensino Pesquisa e Extensão (ACIEPE's), que são ofertadas semestralmente. Para isso, a intenção foi participar no segundo semestre de 2023 (ao iniciar o mestrado), no primeiro e segundo semestres de 2024 e no primeiro semestre de 2025;

- 2) Constituir **diário de campo** para escrita reflexiva da professora-pesquisadora, uma vez que este instrumento se caracteriza como um elemento central para investigação e ação. Teixeira, Pacífico e Barros (2023) trazem relevantes contribuições ao refletir sobre o uso do diário de campo em pesquisas qualitativas, em especial, o diário construído a partir do contato com crianças da Educação Infantil. Afirmam que se trata de uma ferramenta metodológica imprescindível em pesquisas qualitativas e apontam que não há uma única forma de construí-lo:

Pelo contrário, ele pode ser produzido conforme o conhecimento do pesquisador e das mais diversas formas. Porém o conteúdo do diário (sejam registros em um caderno ou outro suporte) é o que fará a diferença na descrição e análise da realidade em sua totalidade (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023, p. 1685).

Para Oliveira (2014, p. 69), "O diário de campo configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da/na pesquisa [...]". Destaca a percepção das possibilidades com a utilização do diário enquanto lugar de registros das observações em pesquisas qualitativas autobiográficas (Oliveira, 2014). Ressalta que "[...] podem ser registradas tanto as perspectivas que o/a pesquisador/a tem ao iniciar a pesquisa como as diversas teias que envolvem cada momento [...]" (Oliveira, 2014, p. 74).

- 3) Elaboração de **referencial teórico** para o tratamento das questões centrais do trabalho: ampliação das leituras, por parte da professora-pesquisadora, com caminhos trilhados em um campo ainda desconhecido: A pesquisa narrativa e a Educação Matemática na Infância. O resultado desta etapa implicou na construção dos capítulos teóricos da dissertação de mestrado, estes apresentados anteriormente: Revisão de Literatura a partir do processo de mapeamento de teses e dissertações em relação ao descritor "Pesquisa autobiográfica"; e Referencial teórico, destinado ao trabalho com os principais constructos teórico-metodológico necessários para a discussão da área, este que culminou em discutir o campo da educação da infância, do currículo que envolve a linguagem matemática e da formação permanente de professores; e, por fim,
- 4) **Análise dos dados e conclusão da pesquisa**, sob viés dos pressupostos da pesquisa narrativa autobiográfica em um movimento de contar a história de si.

Em tese, estima-se que os instrumentos e etapas descritas fornecerão respostas à questão de investigação apresentada na introdução.

#### **4.2 Pesquisa narrativa autobiográfica: desafios, limites e perspectivas da pesquisadora**

Fazer uma pesquisa narrativa autobiográfica pressupõe mobilizar no presente as lembranças do passado que promoverão reflexões concernentes aos significados produzidos pelas experiências vividas, perscrutando perspectivas e mobilizações que possam engendrar novos caminhos para o futuro. É um olhar para si mesmo que estabelece relação com o contexto social em que se está inserido num determinado tempo e espaço, um conectar do momento, presente-passado-futuro, na busca da compreensão do fenômeno em questão.

De acordo com Souza (2004, p. 86):

A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido – passado, as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da "aprendizagem experiencial", através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e auto-transformação do próprio sujeito.

Assim, a escrita autobiográfica é "[...] uma maneira de escrever sobre todo o contexto de uma vida [...]" (Clandinin; Conelly, 2015, p. 143). Assim sendo, insere-se em um contexto, não sendo algo desconexo ou isolado.

Marques e Satriano (2017) defendem a narrativa autobiográfica do próprio pesquisador, apontando a narrativa como fonte e ferramenta metodológica. Para as autoras, "[...] a partir de narrativas, tem-se a possibilidade de (re)elaborar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia [...]" (Marques; Satriano, 2017, p. 372).

Afirmam que ampliaram a conceituação de narrativa considerando-a como "[...] construção de um enunciado (expressão de si e da realidade), texto verbal ou não verbal que anuncia um enredo no qual transparece o mundo interno do seu narrador em interação com o mundo externo [...]" (Marques; Satriano, 2017, p. 372).

Destacam o "[...] papel ativo do pesquisador como ator e investigador de sua própria história [...]" (Marques; Satriano, 2017, p. 376). Acrescentam também que a pesquisa narrativa "[...] oportuniza o encontro do individual e do coletivo visto que o

narrador traz a marca do singular em sua narrativa, ao mesmo tempo em que traz a marca da cultura, da história, do contexto" (Marques; Satriano, 2017, p. 377).

As autoras mencionam que "[...] a narrativa relaciona-se com o resgate do valor da subjetividade, e a subjetividade pode tornar-se conhecimento científico justamente pela dupla dimensão da narração, individual e social [...]" (Marques; Satriano, 2017, p. 377).

Nesta abordagem, o pesquisador não é neutro e vive uma "[...] dualidade de proximidade e distanciamento, de apropriação e estranhamento, de conforto e angústia [...]" (Marques; Satriano, 2017, p.377).

Também é relevante mencionar que várias são as formas de registro "[...] da autonarrativa no qual são registrados os fatos como observados, assim como os sentimentos, as reações, os preconceitos, ou seja, são registrados tanto os aspectos cognitivos quanto afetivo-sociais [...]" (Marques; Satriano, 2017, p. 378). Descreve-se o que vivenciou, como ocorreu e se reflete as marcas deixadas por essa vivência.

Contudo, é preciso ter claro que não se pode descartar riscos, pois se trata de uma história que contamos a nós mesmos e assim, o que dizemos é relevante, mas podemos não dizer, selecionar o que dizer ou a forma de fazê-lo, omitir ou simplesmente silenciar, comprometendo a análise e/ou o entendimento do leitor.

Na pesquisa autobiográfica, a narrativa é um dos instrumentos de produção de informações e a memória constitui-se elemento fundamental para este tipo de investigação. De acordo com Abrahão (2003), a memória "[...] é o componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo [...]" (Abrahão, 2003, p. 80).

A autora também destaca que ao trabalhar neste sentido, com essa metodologia e fontes dessa natureza:

[...] o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento [...]" (Abrahão, 2003, p. 80).

Dessa forma, se trabalha com emoções, com subjetividades e não com algo exato, objetivo e acabado. Busca-se a compreensão da situação em estudo.

A produção dos dados por um/a professor/a-pesquisador/a, que realiza a narrativa autobiográfica, ocorre no próprio processo de atuação, na medida em que se reflete o sentido das experiências, o significado da vivência, seja individual ou coletiva, considerando seus saberes e a própria trajetória. Com isso, a pessoa que narra traz sua individualidade e subjetividade, que precisam ser consideradas em um contexto de experiência que abrange um todo social.

De acordo com Jorge Larrosa Bondía, a experiência é "[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...]" (Bondía, 2002, p. 21). Faz-se necessário separá-la da informação e da opinião, pois se tratam de periodismos que destroem a experiência. Além disso, a falta de tempo também a prejudica e o excesso de trabalho. O autor afirma que "[...] a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória [...]" (Bondía, 2002, p. 23). Nesta direção, é importante ressaltar que:

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (Bondía, 2002, p. 23).

A professora-pesquisadora, autora desta dissertação, via-se exatamente assim, acelerada pelas informações, por todas as ações a se executar dentro do contexto de trabalho, realizando tudo automaticamente. Face a isso, esta não conseguia mais engolir, pois parecia sufocar. Foi em busca do fôlego, da tentativa de digerir lentamente o processo, da pausa, da reflexão que aqui se coloca a fazer. Assim, pôde compreender em Bondía (2002, p. 24) que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um tempo de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O autor também destaca, entre outros fatores relevantes, que um componente fundamental da experiência se refere à formação ou transformação. "É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação [...]" (Bondía, 2002, p. 26).

### 4. 3 Sobre o processo de produção de dados

Por tratar-se de uma pesquisa narrativa autobiográfica, os dados levam em consideração o percurso de vida da professora-pesquisadora e as experiências de agosto de 2023 a junho de 2025. Contudo, dentro deste período, o recorte analítico adotado refere-se ao segundo semestre do ano de 2023 e primeiro e segundo semestres do ano de 2024.

Foram analisadas três vivências, as quais serão apresentadas na próxima Seção, que a professora-pesquisadora implementou com as turmas com as quais atuava no município de Araraquara, no interior do estado de São Paulo. É válido ressaltar que a professora atua neste mesmo Centro de Educação e Recreação (C.E.R) municipal desde 2017.

No ano de 2023, trabalhou com uma turma de 4<sup>a</sup> Etapa, ou seja, crianças de 4 anos de idade. A turma possuía 16 crianças, sendo três inclusões. A vivência com esta etapa intitulou-se "**O sítio da Lili**".

No ano de 2024, atuou no Berçário 2, que compreende a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 2 meses. A turma possuía 24 bebês e 4 educadoras para auxiliar a professora em todas as propostas. As vivências realizadas com esta turma denominaram-se "**Cachinhos dourados e os três ursos: O que vem depois? Uma experiência realizada em diferentes contextos da Educação Infantil**" e "**Uma confusão matemática: vivência com bebês**".

O diário de campo constituiu-se como um instrumento primordial para esse processo de análise dos dados. De acordo com Teixeira, Pacífico e Barros (2023, p. 1680): "[...] o diário de campo, como o próprio nome leva a supor, serve para registrar tudo o que foi captado como instigante, interessante ou inquietante pelo pesquisador e pesquisadora [...]".

Ressaltam também que "[...] para as análises derivadas de pesquisas sociais, fazem-se necessários recursos metodológicos minuciosos, sendo o diário ou caderno de

campo, um grande facilitador nos ajustes de memórias [...]" (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023, p. 1686). Dessa forma, os registros mostraram-se fundamentais para captar as nuances e perceber os detalhes com relação ao trabalho desenvolvido.

Dito isto, na próxima seção apresenta-se as tessituras do narrar de si num movimento de intensa reflexão da professora-pesquisadora. Os episódios selecionados constituem-se em corpus analítico a fim de destacar o percurso biográfico da autora.

## 5 TESSITURAS DO NARRAR DE SI: UMA PROFESSORA EM MOVIMENTO DE APRENDIZAGEM COM A LINGUAGEM MATEMÁTICA NO ESPAÇO COLABORATIVO

[...] o sujeito, no ato de narrar, enlaça a razão que quer dar sentido à experiência vivida, à emoção dessa alegria, dessa dor corpórea, e à consciência de si, que anima o corpo, no sentido de lhe dar alma [...] (Passeggi, 2021, p. 111).

Relato<sup>9</sup> nas próximas subseções, **5.1**, **5.2** e **5.3**, a minha participação no Grupo de Estudos "Outros Olhares para a Matemática" (GEOOM/CNPq/UFSCar) e as reflexões possibilitadas por essa vivência, as quais contribuíram para o repensar da própria prática com um novo olhar para a linguagem matemática no contexto da Educação Infantil, em uma abordagem intencionalizada e situada na criança como protagonista de seu desenvolvimento/aprendizagem.

Busco, nesta narrativa, trazer as experiências que me marcaram durante três semestres e que foram propulsoras de transformações nas ações com os bebês e as crianças, mobilizando-me em um processo significativo de aprendizagem e engendrando maior sentido ao fazer pedagógico na constituição da docência no âmbito da creche e da pré-escola.

### 5.1 O caminhar da narrativa de si

"O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?"  
 "Isso depende muito de para onde você quer ir", respondeu o Gato.  
 "Não me importo muito para onde...", retrucou Alice.  
 "Então não importa o caminho que você escolha", disse o Gato.  
 "... contanto que dê em algum lugar", Alice completou.  
 "Oh, você pode ter certeza que vai chegar", disse o Gato, "se você caminhar bastante" [...] (Carroll, 2002, p. 59).

Tal como Alice no livro "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, sentia-me num percurso de caminhada, mas sem um direcionamento para onde ir, por vários fatores que atravessaram minha carreira docente. Um deles refere-se à inserção no campo da Educação Infantil em um município onde a formação inicial, com Licenciatura em Pedagogia no Ensino Superior, não era exigida para atuação nos berçários. Isso começa

---

<sup>9</sup> Como nesta investigação estamos a falar da pesquisa narrativa autobiográfica, a partir deste momento o texto terá um caráter de escrita na primeira pessoa do singular por tratar-se do "eu".

a ocorrer a partir de 2023 e professores efetivos ainda não podiam escolher os espaços das turmas com as quais trabalhariam.

Somente no ano de 2024 as salas de Berçário 2, que atendem bebês de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 2 meses, passam a ter professor efetivo e é nesta turma que trabalho atualmente. É válido ressaltar que as salas de Berçário 1, que atendem os bebês mais novos, de 0 a 1 ano e 6 meses, ainda não possuem professores atuando, no momento em que escrevo esta dissertação. Vendo este cenário e, por já ter em torno de 20 anos de atuação como professora, sentia-me aflita, inquieta e queria fazer algo, mas o quê? Qual caminho seguiria? Eu estava sem rumo. A preocupação com os bebês, o caráter das ações pedagógicas, fundamentais para o processo de desenvolvimento dos mesmos, a profissionalização docente, integram, portanto, um conjunto de fatores que me fizeram buscar o mestrado.

A partir do meu ingresso neste mestrado profissional<sup>10</sup> e o vínculo com grupos de estudo que propiciam reflexões com a Matemática num contexto de desenvolvimento humano, em especial o GEOOM, busco romper com a visão de que não existe um caminho. Dessa forma, a pesquisa em tela, toma como objeto este caráter de reconstituição do fazer docente com a linguagem matemática na Educação Infantil, agora apoiada num contexto colaborativo.

Intenciono rememorar, nesta subseção, um pouco sobre minha vivência no grupo de estudos GEOOM, que envolveu, no recorte para esta pesquisa, o segundo semestre do ano de 2023 e o primeiro e segundo semestres de 2024.

Neste sentido, no primeiro contato com este grupo de estudos, no ano de 2023, pude participar dos encontros, que envolveram diversas temáticas, tais como a literatura infantil atrelada à linguagem matemática, o cuidar e educar matematicamente (Ciríaco, 2020; Ciríaco, 2024) bebês e crianças, o planejamento das vivências, reflexões sobre a passagem do tempo (calendário, relógio, crescimento, por exemplo), linguagem artística (dimensões estéticas e produções infantis), estereotípias, desigualdades e discriminações. Nos dois últimos encontros, ocorreu o compartilhamento das vivências.

Neste momento, o grupo estava constituído por 16 professores e 11 estudantes e o semestre foi organizado de acordo com o seguinte cronograma:

---

<sup>10</sup> Refiro-me aqui ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFSCar fundado em 2012.

**Figura 10:** Cronograma compartilhado com os participantes do grupo GEOOM (2023, 2º semestre)

<b>ACIEPE "Educação Matemática, Educação Infantil e Formação docente – diálogos em colaboração"</b>  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-left: 20px;"> <b>Cronograma dos encontros</b> </div>		
<b>2º semestre de 2023 – 60 horas</b> <b>Horário:</b> Quintas-feiras das 19h às 21h. <b>Local:</b> Sala 10 - CECH - UFSCar		
Encontro do grupo	MÊS	DATA
1º	OUTUBRO	19 – Encontro de apresentação dos participantes e do projeto.
2º	NOVEMBRO	09 – Encontro com Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (DTPP – UFSCar)
3º		23 - Encontro de apresentação do planejamento das vivências
4º	DEZEMBRO	07 – Encontro com Profa. Dra. Débora de Oliveira (Somos Editora – São Paulo)
5º	JANEIRO	04 – Encontro com Profa. Dra. Bruna Cury de Barros (UAC/UFSCar) – *horário à definir
6º		20 - Encontro com Profa. Dra. Maria João Cardona (Instituto Politécnico de Santarém – Portugal) (das 9h às 11h)
7º	FEVEREIRO	01 - Apresentação das vivências
8º		15 - Apresentação das vivências
Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo (UAC/UFSCar) <a href="mailto:priazevedo@ufscar.br">priazevedo@ufscar.br</a> / 16 99709 9161 Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (DTPP/UFSCar) <a href="mailto:klinger.ciriaco@ufscar.br">klinger.ciriaco@ufscar.br</a>		
  		

**Fonte:** Elaborado pela líder do grupo (2023).

A partir das discussões coletivas, ao longo do semestre, três episódios marcaram minha trajetória de participação no GEOOM, os quais foram elegidos para esta reflexão como objeto de escrita da narrativa de si.

Muito me marcou, logo no primeiro encontro, a ampla sugestão de livros infantis e materiais diversos referentes a estes, trazidos pela Profa. Dra. Priscila Domingues Azevedo (CAU/UFSCar), para se trabalhar a linguagem matemática na Educação Infantil de forma significativa, contextualizada.

Em consonância com Smole (2000), ao se pensar na conexão entre a Matemática e a Literatura Infantil, é preciso primeiramente, selecionar os livros que se pretende utilizar. No GEOOM, pude perceber esse cuidado, a reflexão em cada escolha e o olhar atento às especificidades da faixa etária em que cada grupo preparou as vivências.

De acordo com a autora "[...] o professor deve refletir se os assuntos que ele aborda têm relação com o mundo da criança e com os interesses dela, facilitando suas descobertas e sua entrada no mundo social e cultural [...]" (Smole, 2000, p. 75).

Dessa forma, a seleção do livro, tanto pode ser em decorrência da abordagem de alguma noção matemática específica, quanto "[...] porque ele propicia um contexto favorável à resolução de problemas [...]" (Smole, 2000, p. 75). A Matemática pode estar presente de diversas formas nos livros infantis, seja inserida no próprio texto ou trazendo algumas noções que se pretende trabalhar, por exemplo. Smole (2000, p. 75) também ressalta que "Ao utilizar livros infantis, os professores podem provocar pensamentos matemáticos através de questionamentos ao longo da leitura, ao mesmo tempo em que a criança se envolve com a história [...]" (Smole, 2000, p. 75).

Este primeiro encontro, complementado ao meu ver, pela fala do Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (DTPP/UFSCar), no segundo encontro, ficou em minha memória por trazer um direcionamento com relação à intencionalidade pedagógica, ou seja, mobilizou-me no sentido de repensar os planejamentos levando em conta o universo infantil na busca de favorecer o desenvolvimento da linguagem matemática com bebês e crianças, enxergando-os como protagonistas deste processo. Permitiu-me também entender a importância da experiência permanente de contação de histórias, olhando para a literatura como contexto e não como pretexto.

**Figura 11.** Primeiro encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2023.



**Fonte:** Acervo fotográfico do grupo GEOOM/UFSCar (2023).

Entre as sugestões relacionadas à Literatura Infantil, a professora Priscila Azevedo, líder do grupo, mostrou como é possível, utilizando objetos simples, realizar as contações, por exemplo, na história "Os três porquinhos", utilizar copinhos de *yakult* para representar os porquinhos e um secador de cabelo para representar o lobo. Saí deste encontro enxergando um novo caminho e disposta a planejar e desenvolver esta vivência, vislumbrando resgatar a intencionalidade em minhas ações, que sentia ter perdido, talvez pela atribuição do cotidiano, ou simplesmente porque era preciso caminhar um pouco mais para chegar. Me recordo que a líder do grupo destacou a necessidade de se trabalhar devagar com as crianças e bebês, respirar e sentir, experienciar com eles. Era exatamente o que eu precisava fazer. Este é, portanto, o primeiro episódio que me trouxe sentido e abriu vias condutoras de novas aprendizagens.

**Figura 12.** Contação de história "Os três porquinhos" no C.E.R. de Araraquara/SP.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Outro episódio marcante nesta minha trajetória, foi quando a Professora Dra. Bruna Cury de Barros (CAU/UFSCar) trouxe-nos a temática "O invisível aos olhos na Educação Infantil: por trás da produção infantil". Fez com que refletíssemos sobre o que sentimos com relação à docência e solicitou que o representássemos por meio de uma linguagem artística. A princípio, cada participante fez um desenho sem entender ao certo qual análise se faria a partir desta simples ilustração. A **Figura 13** ilustra meu desenho deste dia.

**Figura 13.** Representação do sentimento sobre a docência da professora-pesquisadora.



**Fonte:** Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Em seguida, em diálogo reflexivo, foi possível compreender a importância da organização do trabalho docente, que deve sempre considerar a criança, sua fase de desenvolvimento, sua cultura, o que já traz de experiências e vivências para que se possa realizar os planejamentos aprofundando o que a criança já sabe.

A professora abordou a dimensão estética e as produções infantis, ressaltando que se deve explorar a capacidade de criação e imaginação das crianças, e que, essa dimensão estética na Educação Infantil vai além do racional, do cálculo, da argumentação. Se relaciona com o pensamento sensível, com a arte, com o subjetivo e imaginativo. Sendo assim, o professor deve ter uma escuta sensível para as linguagens das artes.

Neste momento pude refletir a Educação Infantil envolvendo de fato as diferentes linguagens de modo dinâmico e sempre com uma escuta sensível e intencional do professor, além do olhar atento àquilo que tem significado para os bebês e as crianças, pois suas produções têm valor e podem apontar também caminhos para um trabalho significativo.

Recordei-me aqui do poema de Loris Malaguzzi, introdutório no livro "As cem linguagens da criança":

Ao contrário, as cem existem.  
A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
as maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo [...]  
(Edward; Gandini; Forman, 2016, p. 5)

Desse modo, este momento me tocou por possibilitar repensar a valorização das diversas formas de expressão dos bebês e crianças, bem como refletir a importância das diversas linguagens presentes na Educação Infantil, muitas vezes ceifadas pelos adultos.

**Figura 14.** Quinto encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2023.



**Fonte:** Acervo fotográfico do grupo GEOOM/UFSCar (2023).

Um último episódio que aqui destaco, do ano de 2023, foi realizado *on-line*, com a Profa. Dra. Maria João Cardona, docente do Instituto Politécnico de Santarém de Portugal. Ela trouxe-nos reflexões a partir do material "Guião de Educação-Género e Cidadania Pré-escolar" (Cardona; Nogueira; Vieira; Uva; Tavares, 2015).

Falou sobre estereótipias, desigualdades e discriminações "penalizadoras em maior escala para o sexo feminino", destacando neste sentido a questão de empregos, salários e a sobrecarga das mulheres. Também o abandono escolar pelos homens, além da pressão para com a masculinidade que os podem constranger.

Acrescentou, entre outros pontos relevantes, que é preciso trabalhar no sentido da construção de um mundo em que homens e mulheres possam viver em igualdade, e que a escola é o lugar em que se deve ter boas práticas de cidadania ativa e democrática. A escola deve ser um local de partilha e cooperação.

Fez com que refletíssemos concretamente, por exemplo, quanto aos brinquedos oferecidos para meninas, tais como, panelinhas, bonecas, maquiagens, e os que são oferecidos aos meninos, como as pistas de carros, blocos de construções e bolas, entre outros, atentando-nos para a desigualdade já presente na estimulação cognitiva, uma vez que "os brinquedos de menino", fomentam criatividade e possibilitam maior ocupação do espaço circundante, podendo influenciar na capacidade de resolução de problemas, enfrentamento de desafios, autoconfiança para a exploração autônoma do espaço.

Os "brinquedos de meninas", em geral, voltam-se à maternidade, tarefas domésticas e estética do corpo, por exemplo, enquanto os "brinquedos de meninos" podem envolver tecnologia e elementos de violência. Sendo assim, um brinquedo não é algo neutro, mas um objeto de simulação e aprendizagem da vida adulta, que pode levar

a comportamentos e práticas sociais e culturais, definindo lugares na comunidade e na família.

Vieira, Nogueira e Tavares (2015), neste mesmo "Guião" mencionado, explicitam os termos sexo e gênero da seguinte forma:

O termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino. O termo gênero é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatômicas e fisiológicas (Vieira; Nogueira; Tavares, 2015, p.12).

Destacam que para além das diferenças entre os sexos, "[...] espera-se, na maior parte das sociedades, que os homens e as mulheres se comportem de uma maneira diferente e assumam papéis distintos [...]" (Vieira; Nogueira; Tavares, 2015, p. 12). Dessa forma, faz-se necessário compreender a "[...] natureza socialmente construída do gênero, a qual legitimou todo um sistema de relações sociais – de dominação e de subordinação [...]" (Vieira; Nogueira; Tavares, 2015, p. 12).

Neste encontro, pude então refletir sobre a própria prática, com olhar atento a não discriminar, oferecendo as mesmas oportunidades aos bebês e às crianças no que se refere ao contato com brinquedos e outros materiais. Lembramo-nos, por exemplo, de que a cor rosa não é de menina, e o azul não é de menino, mas que ambos podem escolher a cor que mais gostam, bem como explorar os materiais de interesse, sem julgamentos e padrões estereotipados.

Corroborando com esta reflexão, interessantes contribuições nos traz o artigo de 2012, de Constantina Xavier Filha, intitulado "A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças", por destacar uma pesquisa-ação realizada com crianças, que propiciou diálogo a partir de livros e/ou vídeos, bem como a problematização de temas que possibilitassem "[...] provocar novas formas de pensar sobre o que historicamente era admitido como natural, como a construção da masculinidade/feminilidade hegemônica [...]" (Filha, 2012, p. 632).

A autora destaca que as crianças foram convidadas a escrever sobre o que consideravam ser menino ou menina e estimuladas a refletir sobre a construção social das diferenças de gênero, partindo de discussões sobre o livro "Menino brinca de boneca?" de Marcos Ribeiro e, em seguida, "A menina e o menino que brincavam de ser..." de Tina Xavier.

Verificou, a partir dos textos e ilustrações das crianças, entre outros pontos relevantes, o conformismo com relação à normas hegemônicas. Sendo assim, a autora ressalta:

A afirmação de que a menina tem de usar o rosa e o menino o azul extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas. Essas cores produzem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma legítima de ser masculino e de ser feminino (Filha, 2012, p. 635).

Enfatiza também que as cores marcam o corpo "[...] ditando regras e prescrições normativas de como se constituir, se portar, se movimentar, de como agir e de como ser na vivência e na constituição de gênero e também da identidade sexual [...]" (Filha, 2012, p. 635).

A autora menciona o controle social, principalmente com relação aos meninos: "Eles são mais vigiados e regulados para serem 'homens de verdade', denotando que as questões de gênero e identidade de gênero estão profundamente marcadas pela identidade sexual [...]" (Filha, 2012, p. 635).

No entanto, ao realizar um trabalho com as crianças que oportunize um olhar mais amplo, livre de estereótipos e preconceitos, é possível modificar as concepções com relação a padrões socialmente tidos como corretos.

A autora observou mudanças nas representações de gênero após as reflexões propiciadas e verificou que alguns textos das crianças trouxeram "[...]novas construções das identidades de gênero. A possibilidade de usar qualquer cor permite pensar nas multiplicidades de formas de ser menino e menina [...]" (Filha, 2012, p. 638). Acrescenta que vários textos se direcionaram a "[...] construção de um mundo plural e colorido [...]" (Filha, 2012, p. 638).

É neste mundo plural e colorido que vivencio agora ações mais reflexivas no cotidiano com os bebês e as crianças, motivada pelas aprendizagens que me foram oportunizadas.

**Figura 15.** Meninos da minha turma brincando de boneca e de estender roupa no varal.



**Fonte:** Acervo pessoal da professora-pesquisadora (2024).

Nos dois últimos encontros deste semestre do ano de 2023, foram apresentadas as vivências de sete grupos envolvendo a linguagem matemática na Educação Infantil, de forma lúdica, partindo de um contexto, que pode, portanto, potencializar a aquisição das noções matemáticas por bebês e crianças, levando em conta o universo infantil, suas peculiaridades e interesses. O meu grupo foi o sétimo a apresentar, e a vivência será abordada na próxima subseção (5.2).

Longe de esgotar aqui essa reflexão, porém acreditando agora que há um caminho, o que ficou para mim, a partir desta primeira participação no GEOOM, foi a importância da compreensão deste contexto colaborativo que "[...] tem como propósito estudar, refletir coletivamente e construir práticas pedagógicas que envolvem a linguagem matemática na Educação Infantil [...]" (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 59), ou seja, os contributos que o grupo traz à formação, a compreensão da Matemática enquanto uma linguagem, sendo que esta "[...] explicita a necessária ação de enxergar sua manifestação nas atividades permanentes do atendimento à infância, em defesa de uma proposta não conteudista que priorize a ludicidade e o desenvolvimento de saberes por bebês e crianças de forma ampla [...]"(Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 56), além da ampliação do repertório didático-pedagógico e a reflexão sobre a organização do trabalho com essa linguagem.

**Figura 16.** GEOOM/UFSCar: Planejamento de vivências.



**Fonte:** Acervo fotográfico do grupo GEOOM/UFSCar (2023).

No primeiro semestre do ano de 2024, pude também participar dos encontros do GEOOM, que envolveram diversas temáticas, tais como: importância do planejamento e intencionalidade das experiências, literatura infantil atrelada à linguagem matemática, estocástica na Educação Infantil, padrões e regularidades, sentido do número para as crianças, além da apresentação das vivências e nos dois últimos encontros, o compartilhamento das mesmas.

O grupo estava constituído por 16 professoras e 10 estudantes e o semestre foi organizado de acordo com o cronograma disposto na **Figura 17**.

**Figura 17.** Cronograma compartilhado com os participantes do grupo GEOOM (2024, 1º semestre).

**ACIEPE " Educação Matemática na Educação Infantil: formação em um contexto colaborativo "**

Cronograma dos encontros

**1º semestre de 2024 – 60 horas**  
**Horário:** Quintas-feiras das 19h às 21h.  
**Local:** Auditório do DEEd - CECH - UFSCar

Encontro do grupo	MÊS	DATA
1º	ABRIL	04 – Encontro de apresentação dos participantes e do projeto.
2º		18 – Encontro com convidado
3º	MAIO	02 – Encontro com convidado
4º		16 - Encontro de apresentação do planejamento das vivências
5º	JUNHO	08 - Encontro com Prof. Dr. Pedro Palhares (Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal) Das 10h às 12h (sábado)
6º		20 - Encontro com convidado
7º	JULHO	04 - Apresentação das vivências
8º		18 - Apresentação das vivências

Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo  
[priazevedo@ufscar.br](mailto:priazevedo@ufscar.br)/ 16 99709 9161  
 Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (DTPP/UFSCar)  
[klinger.ciriaco@ufscar.br](mailto:klinger.ciriaco@ufscar.br)

**Fonte:** Elaborado pela líder do grupo (2024).

Três episódios deste primeiro semestre do ano de 2024, foram bastante significativos para mim. No primeiro encontro, após a apresentação dos integrantes do grupo, o Pr. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco falou sobre os "Percursois identitários de educadoras da infância com a linguagem matemática", destacando, por exemplo, a

importância do planejamento na Educação Infantil, a intencionalidade das experiências, desde bebês, incorporando as diferentes linguagens e o fato de que a matemática não ocorre de forma isolada, mas está presente na rotina (espaço, alimentação, etc.).

Neste sentido, Ciríaco (2012, p. 91) afirma:

[...] para que ocorra o trabalho com a Matemática na infância, faz-se necessário que o professor ofereça atividades diárias, contextualizadas e significativas com conteúdos matemáticos que considerem as distintas situações e experiências que pertencem ao mundo de vivência de quem vai construir sua própria aprendizagem, nesse caso, a criança.

Além desta valorização da criança enquanto protagonista do processo de construção de conhecimentos, o professor mencionou também a questão da superação do assistencialismo na Educação Infantil, bem como a integração entre o cuidar e o educar bebês e crianças. E, esta integração assume sentido, ao seguir uma perspectiva em que a criança é colocada como foco central para a elaboração das vivências e experiências nas instituições de Educação Infantil.

Entre outras colocações relevantes, recorde-me também do destaque sobre o papel do professor na Educação Infantil, pois muitas vezes somos chamadas de "tias", esquecendo-se da profissionalidade docente, no sentido de constituir uma identidade que necessita de conhecimentos para concretizar este trabalho, ou seja, na qual a formação é imprescindível. Conforme Ciríaco e Azevedo (2024, p. 61), "O(a) professor(a) da creche, de bebês e crianças bem pequenas, muitas vezes é visto pela sociedade como um(a) cuidador(a), alguém que não precisa de formação [...]", mas já sabemos que a formação é a base para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Em consonância com Ciríaco e Azevedo (2024, p. 61), pude perceber que "[...] a formação dialógica e colaborativa docente tem papel essencial na construção da identidade do(a) professor(a) da Educação Infantil [...]". Pude repensar a importância da formação, tanto inicial quanto continuada, a fim de que o professor possa assumir seu papel de oportunizar vivências com significado para os bebês e as crianças.

Lorenzato (2006) afirma que a função do professor de Educação Infantil e também do primeiro ano do Ensino Fundamental é colocada como sendo mais fácil ao se comparar com outras faixas etárias. E acrescenta:

Na verdade, ser o orientador do processo de crescimento de crianças com pequeno vocabulário, com instrumentos cognitivos ainda pré-lógicos, que não conseguem manter a atenção além de alguns minutos,

que centram sua atenção em alguns detalhes em detrimento de outros, que não dominam as relações espaciais dos ambientes em que vivem, que nem mesmo desenvolveram toda a motricidade do seu corpo, que em seus julgamentos consideram apenas as consequências dos atos e não as intenções, enfim, ser um condutor de seres iniciantes, mas com enorme potencial de aprendizagem, é uma difícil missão e de grande responsabilidade (Lorenzato, 2006, p. 19).

Sigo caminhando por uma rota não tão desconhecida agora, pois o GEOOM ampliou meus horizontes e me permitiu enxergar um trajeto possível.

**Figura 18.** Primeiro encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2024.



**Fonte:** Acervo fotográfico do grupo GEOOM/UFSCar (2024)

Um segundo episódio que foi bastante significativo nesta minha trajetória no GEOOM, foi quando tivemos como texto base "Algumas considerações sobre o trabalho com a matemática na escola infantil", do livro "A Matemática na Educação Infantil: a Teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar", de Kátia Cristina Stocco Smole, publicação esta de 2000.

Foi possível repensar sobre a preocupação de vários professores em passar para as crianças números, sequências numéricas ou os nomes das figuras geométricas, por exemplo, por meio de explicações. Faz-se necessário mais do que um treinamento para respostas vistas como corretas, pois a criança tem sua própria bagagem e linguagem.

Assim sendo, é preciso que se possibilite as explorações matemáticas diversas, levando em conta as especificidades da faixa etária, para que se consiga devolvê-la amplamente.

Também ecoou em mim a questão do medo de errar ao se falar sobre a Matemática. De acordo com Smole (2000, p. 67), "[...] em matemática, talvez mais do que em outras áreas, o medo de errar torna as crianças mudas [...]". Por isso é tão relevante o desenvolvimento de um trabalho com significado, desde a mais tenra idade, para que a aproximação com as noções matemáticas, permita que a criança se expresse, elabore suas ideias e perceba as possibilidades.

Esta vivência foi conduzida pelo doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) e autor de livros infantis, José Wrigell, que trouxe ao grupo algumas reflexões sobre a matemática atrelada à Literatura Infantil. Destacou, primeiramente, diversos pontos relevantes para se trabalhar com a literatura, quais sejam: preparar-se para a história, colocar emoção, deixar claro a intenção que se tem com esta proposta, colocar ritmo à leitura, provocar surpresa, mudar a voz e a entonação, divertir-se, entre outros.

Em seguida, apresentou um de seus livros intitulado: "A galinha geométrica" (Wrigell, ano). O livro conta a história de uma galinha que num certo dia botou um ovo diferente, parecendo um dado. No segundo dia, botou um ovo parecido com uma caixa de sapato. No terceiro dia, o ovo que a galinha botou, parecia um cano. No quarto dia, ela botou um ovo parecendo uma pirâmide. No quinto dia, o ovo que ela botou parecia uma casquinha de sorvete. No sexto dia, a galinha botou um ovo parecendo uma bola. E no sétimo, o autor deixa que o leitor pense sobre como seria o ovo que a galinha botou.

Enquanto o doutorando contava a história, realizava uma dinâmica com os participantes do grupo GEOOM utilizando-se de massinha de modelar. Solicitou que cada participante fosse construindo esses ovos no decorrer de sua contação, o que tornou aquele momento bastante enriquecedor, criativo, lúdico, por unir literatura infantil e matemática, ao passo que nos mostrava concretamente o cubo, o paralelepípedo, o cilindro, a pirâmide, o cone e a esfera.

**Figura 19.** Segundo encontro GEOOM do ano de 2024.



**Fonte:** Acervo fotográfico do grupo GEOOM/UFSCar (2024).

Fui descobrindo que, muitas, vezes não enxergamos as possibilidades de desenvolver um trabalho contextual por não parar para refletir, para buscar a melhor saída, como Alice que "[...] encontrou uma cortina que não havia percebido antes, e atrás dela existia uma pequena porta [...]" (Carroll, 2002, p. 9). Ser parte do GEOOM permite encontrar a chave, abrir a porta e enxergar o jardim...

O terceiro episódio que mais me tocou, no primeiro semestre do ano de 2024, foi quando os grupos apresentaram suas vivências. Todas foram muito enriquecedoras e possibilitaram refletir o trabalho com a linguagem matemática na Educação Infantil de forma lúdica e prazerosa. Em especial, destaco o grupo que trabalhou a partir da temática "A caixa de papelão e suas possibilidades na Educação Infantil", após planejamento e sugestões dos demais participantes para o enriquecimento do trabalho, como por exemplo, construção de brinquedos com as caixas, desenho com giz de lousa compondo uma arte na caixa, pintura com bola de gude dentro da caixa, pintura na caixa de pizza amarrada em um barbante, espalhamento na caixa com formas feitas com fita crepe, entre outras possibilidades.

Havia três turmas envolvidas nesta proposta que contemplou a faixa etária de 1 ano e 5 meses a 5 anos e 11 meses, em três Centros Educacionais da cidade de São Carlos-SP, interior do estado de São Paulo. Cada professora planejou, portanto, a vivência considerando as especificidades da faixa etária com as quais atuam.

Os objetivos destacados pelas professoras que desenvolveram esta proposta consistiam em: possibilitar a manipulação de objetos, estimular o raciocínio, ampliar a

coordenação motora e a criatividade, trabalhar noções espaciais, entre outros. As professoras também destacaram a importância do estímulo ao protagonismo dos bebês e crianças, pois teriam desafios como a resolução de problemas não convencionais, na qual teriam que levantar hipóteses, escolher estratégias e tomar decisões.

A vivência partiu das observações das professoras, nas interações e brincadeiras das turmas, sobre o interesse dos bebês e crianças por caixas de papelão. As professoras perceberam que estes materiais não estruturados poderiam ser inseridos de maneira intencional na rotina pedagógica e que ao brincar, os bebês e crianças estariam, se desenvolvendo e compartilhando com os pares, as ideias e percepções sobre o objeto.

De acordo com Lorenzato (2006, p. 11), "A criança aprende pela sua ação sobre o meio onde vive: a ação da criança sobre os objetos, através dos sentidos, é um meio necessário para que ela consiga realizar uma aprendizagem significativa [...]".

Com os bebês, as professoras utilizaram o livro "Caixa de brincar" de Leninha Lacerda. Realizaram a leitura e possibilitaram que manuseassem o livro.

No momento de exploração das caixas observaram resoluções de problemas não convencionais, tais como, empurrar as caixas com objetos dentro, organização de estratégias sobre como entrar nas caixas e fazer movimentos para frente e para trás, uma caixa dentro da outra, o que cabe e o que não cabe, entre outros exemplos.

Também realizaram um momento com uma caixa surpresa, no qual foi colocado alguns objetos e brinquedos dentro de uma caixa e os bebês colocavam a mão para retirar e descobrir qual era o objeto.

Com as crianças de 3, 4 e 5 anos, o livro escolhido foi "A casa sonolenta" (Audrey Wood). As professoras realizaram a leitura e fizeram roda de conversa sobre a história. O diálogo possibilitou que as professoras explorassem sequência, formas geométricas, temporalidade, medidas e a resolução de problemas não convencionais, além de composição e decomposição.

As professoras propuseram que recontassem a história de forma diferente. Uma das crianças sugeriu representar os personagens utilizando as caixas. Outra criança, após analisar as caixas, explicou que a vovó deveria ser representada pela caixa maior. Ficou evidente a percepção da criança quanto à sequência da história, a comparação e a utilização de noções de medida, por exemplo.

Por fim, a proposta envolveu também os familiares, pois foi solicitado que as crianças contassem aos seus responsáveis a história, utilizando as caixas. As famílias

compartilharam vídeos das crianças contando a história e organizando as caixas, seguindo a sequência do maior para o menor.

A vivência apresentada foi muito interessante e mostrou como é possível ampliar as possibilidades de exploração com a linguagem matemática, a partir de um recurso simples.

**Figura 20.** Nono encontro GEOOM/UFSCar do ano de 2024.



**Fonte:** Acervo fotográfico do grupo GEOOM/UFSCar (2024).

Fica evidente a importância de um grupo colaborativo no qual os envolvidos têm a possibilidade de estudar, planejar, compartilhar experiências e repensar suas práticas com os bebês e as crianças. Neste sentido, Azevedo (2012, p. 41) destaca:

Ali ocorrem discussão, análise, reflexão e investigação sobre os trabalhos desenvolvidos, e os professores têm a oportunidade de compreender o que seus pares desenvolvem profissionalmente, transformar o conhecimento adquirido e, se possível, introduzir mudanças em sua prática docente, a partir de planejamento, estudo e reflexão.

Dialogamos, portanto, com a autora que ressalta também:

[...] constituir um grupo com características colaborativas na perspectiva de promover a reflexão e a investigação das práticas pedagógicas que envolvem o conhecimento matemático na Educação Infantil é uma forma de gerar estratégias promotoras de desenvolvimento profissional [...] (Azevedo, 2012, p. 41).

No ano segundo semestre do ano de 2024, pude também participar dos encontros do GEOOM, que envolveram diversas temáticas, tais como o currículo da infância, as crianças e o neoliberalismo, educação indígena e inclusão. Os grupos apresentaram suas

propostas de vivências e nos dois últimos encontros, ocorreu o compartilhamento das mesmas.

O grupo estava constituído por 15 professoras e 13 estudantes e o semestre foi organizado de acordo com a **Figura 21**.

**Figura 21.** Cronograma compartilhado com os participantes do grupo GEOOM (2024, 2º semestre).

<b>ACIEPE "Quanto de linguagem matemática cabe na Educação Infantil? Discussões em um contexto colaborativo de formação "</b>		
		<b>Cronograma dos encontros</b>
<b>2º semestre de 2024 – 60 horas</b> <b>Horário: Quintas-feiras das 19h às 21h.</b> <b>Local: Auditório do DEd - CECH - UFSCar</b>		
Encontro do grupo	MÊS	DATA
1º	OUTUBRO	24 - Encontro de apresentação dos participantes e fala dos coordenadores – Priscila e Klinger.
2º	NOVEMBRO	07 - Encontro com o prof. Cleriston Izidro dos Anjos - UFAL
3º		21 - Encontro de apresentação do planejamento das vivências
4º	DEZEMBRO	05 - Encontro de apresentação do planejamento das vivências
5º		19 - Encontro com convidado
6º	JANEIRO	09 - Encontro com convidado
7º	2025	23 - Apresentação das vivências
8º	FEVEREIRO 2025	06 - Apresentação das vivências
Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo <a href="mailto:priazevedo@ufscar.br">priazevedo@ufscar.br</a> / 16 99709 9161 Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco (DTPP/UFSCar) <a href="mailto:klinger.ciriaco@ufscar.br">klinger.ciriaco@ufscar.br</a>		

**Fonte:** Elaborado pela líder do grupo (2024).

Para esta reflexão que aqui me proponho a fazer, selecionei três episódios que foram muito significativos para mim neste segundo semestre do ano de 2024.

O primeiro episódio, intitulado "O outro como outro": inclusão, diversidade e diferença na educação de crianças, refere-se à reflexão conduzida pelo Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco, objetivando entre outros pontos relevantes, identificar aspectos históricos da Educação Especial no Brasil, conceituar educação escolar, inclusiva e

especial, além de discutir sobre a organização do trabalho pedagógico considerando a diversidade do público alvo da Educação Especial.

O professor fez com que pensássemos sobre a sociedade capitalista e excludente em que vivemos, as desigualdades, o olhar sensível que devemos ter para com o outro, não simplesmente "olhando o outro como outro", mas o outro no lugar de si, refletindo a educação enquanto um princípio de transformação da pessoa.

Pude repensar o olhar sobre os espaços das diferentes crianças, não importando, por exemplo, gênero, raça, etnia, pessoa com deficiência, na busca de enxergar as subjetividades dos sujeitos, compreendendo que nem todos conseguem aprender da mesma forma.

Refletiu sobre igualdade e equidade. Na primeira, são dados os mesmos recursos igualmente a todos, não importando as especificidades da pessoa. Na segunda, busca-se instrumentos que potencializem desenvolver as mesmas tarefas, fazendo os ajustes necessários para que todos tenham as mesmas oportunidades, e é neste sentido que deve caminhar a inclusão.

Também possibilitou pensar sobre os brinquedos, e não "brinquedos de meninos" ou "brinquedos de meninas", refletindo-os no contexto da diversidade e da inclusão. Trouxe alguns exemplos concretos, como a boneca Barbie, que durante muito tempo ditou tendências de moda e foi reflexo de um padrão de beleza ocidental (loira, magra e com olhos claros). Hoje é encontrada de diferentes formas, de cadeira de rodas, cabelos curtos e de cores variados, por exemplo.

Discutiu e exemplificou, por fim, possibilidades de ação, abordando as tecnologias assistivas, que se referem aos recursos, metodologias, estratégias e serviços voltados às pessoas com deficiência visando maior autonomia e inclusão social.

Pude enxergar novos caminhos e, como Alice, "[...] começara a pensar que muito poucas coisas eram na verdade realmente impossíveis [...]" (Carroll, 2002, p. 10). Muitas vezes é preciso buscar outra chave, outra estratégia para que o propósito seja alcançado.

O segundo episódio que destaco nesta minha trajetória no GEOOM, refere-se ao compartilhamento de um dos grupos de uma vivência intitulada "Com que roupa eu vou: explorando a análise combinatória com crianças de 4 a 5 anos".

A vivência ocorreu em um Centro Educacional da cidade de São Carlos-SP, interior do estado de São Paulo e contou com a participação de uma professora e quatro estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A proposta objetivou promover situações contextualizadas possibilitando que as crianças pudessem fazer relações de comparação e quantificação, bem como levantar suas hipóteses, além de estimular o raciocínio lógico-matemático introduzindo análise combinatória e realizando a resolução de problemas não-convencionais.

A professora iniciou a vivência com uma roda de conversa sobre o uso obrigatório dos uniformes. Combinou com as crianças que na sexta-feira eles poderiam ir sem o uniforme e quando este dia chegou observou que, alguns estavam vestindo o uniforme, outros estavam sem uniforme e outros ainda com somente uma das peças do uniforme. No diálogo com as crianças, uma delas mencionou que estava fazendo uma combinação. A professora então avançou com esta discussão, perguntando quais combinações eram possíveis e assim por diante.

Em seguida, a professora enviou um recado aos pais solicitando que enviassem uma peça de roupa de um dos familiares, escondida em uma sacola dentro da mochila da criança para uma "brincadeira". O objetivo era observar o tipo de roupa (saia, calça, blusa, por exemplo), o tamanho e se pertencia ao vestuário feminino ou masculino, além de realizar correspondência com essas peças.

Em roda, a professora iniciou a brincadeira que consistia em descobrir de quem era a peça de roupa. Depois perguntou se era possível fazer combinações com estas peças, verificando quantas camisetas havia, bermudas, blusas de frio e vestidos. Foram brincando e fazendo as combinações.

A professora inseriu então na vivência o livro "Com que roupa eu irei para a festa do rei?", de Tino Freitas (ano), o qual conta a história de um baile em que todos os animais convidados deveriam adivinhar a roupa que o rei usaria e se vestir como ele. Realizaram roda de conversa sobre roupas e tamanhos de roupas. A professora perguntou qual roupa as crianças usariam se fossem convidadas ao baile do rei e possibilitou que todas expressassem suas ideias.

Na sequência, disse que o rei os havia enviado um convite e leu este convite para as crianças. Eles deveriam ir ao baile, mas não trajando qualquer roupa, mas sim as roupas das combinações que realizariam conforme a brincadeira anterior. A professora confeccionou as peças de modo que puderam ser fixadas na lousa e manuseadas pelas crianças. Questionou sobre a quantidade de peças, quantos trajes eles poderiam montar, quais combinações eram possíveis e se sobraria alguma peça. Por fim, após todo esse processo experienciado, cada criança ilustrou no caderno o traje que escolheu.

Ficou evidente a importância de se realizar um trabalho com significado para a criança e que considere as suas especificidades, seu desenvolvimento atual, buscando fazê-la avançar, conduzindo-a no sentido de:

[...] descobrir a realidade que a cerca por meio da observação e da experimentação de materiais concretos (conhecimento físico); estabelecer relações entre as coisas, ou seja, "ler" a realidade (conhecimento lógico matemático); desenvolver uma linguagem e formar juízos de valor (conhecimento social e moral) [...] (Lorenzato, 2006, p. 8).

Lorenzato (2006) afirma que não se aprende algo isolado, mas interligado com outras ideias. Além disso, essas ideias podem ser expressas por meio de diversas linguagens, ou seja, a fala, as imagens ou o próprio corpo, por exemplo. Ressalta também que:

[...] uma trajetória facilitadora, senão necessária, para a criança é partir do concreto para chegar ao abstrato; quanto mais sentidos da criança estiverem envolvidos numa atividade, mais facilmente ela aprenderá [...] (Lorenzato, 2006, p. 9).

O terceiro episódio que marcou neste segundo semestre do ano de 2024, foi quando o Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco e a Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo apresentaram o livro "Linguagem Matemática na Educação Infantil: experiências no território dos bebês e das crianças bem pequenas", publicado pela Editora Autêntica na Coleção Tendências em Educação Matemática em 2024, e refletiram com o grupo sobre a Educação Infantil que almejamos.

Este livro possibilita, entre outros pontos relevantes, pensar na Educação Infantil como espaço pedagógico intencional, destacando que "[...] é função da pessoa adulta-professora de Educação Infantil, particularmente da creche, organizar suas ações na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento humano [...]" (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 105).

Dessa forma, a experiência e os conhecimentos dos profissionais que atuam neste ambiente, são fundamentais para promover o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

O livro traz um resgate histórico das instituições de Educação Infantil a fim de entender o trabalho docente na atualidade, pois:

[...] a maneira como o trabalho pedagógico se desenvolveu historicamente delimitou as características do tipo de interação adulto-criança, constituindo-se em saberes e práticas determinantes no perfil

dos(a) professores(as) que atuam com bebês e crianças bem pequenas, assim como em atuações e propostas curriculares que foram desenvolvidas até os tempos atuais [...] (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 108).

Ressalta a necessidade de romper com a ideia de Educação Infantil pautada em cuidados com higiene e alimentação, bem como a sua função que não se refere à preparação para o Ensino Fundamental.

Destaca a importância da formação acadêmica dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, afirmando que:

[...] essa "fragilizada" formação acadêmica pode comprometer significativamente o papel da Educação Infantil, porque o caráter das propostas pedagógicas previstas na educação dos bebês e das crianças pequenas tem em sua essência a ludicidade: eles aprendem brincando [...] (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 115).

Sendo assim, a formação dos professores para atuar na Educação Infantil, configura-se como um dos principais desafios porque os cursos habilitam os professores para uma atuação geral, quando deveria ser mais específica, com um enfoque nas particularidades da faixa etária com a qual se pretende trabalhar. Eu mesma, relatei anteriormente, que pretendia atuar na Educação Infantil, e não tive na época em que cursei a Pedagogia, nenhum estágio nesta área. Aliás, me lembro que tive apenas uma disciplina sobre a Educação Infantil.

Dialogo, portanto, com os autores que defendem "[...] uma mudança, um movimento por uma pedagogia para a infância, por professores(as) que tenham uma formação específica para atuar com crianças menores de seis anos [...]" (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 115).

Os autores também ressaltam que a intencionalidade docente deve partir da rotina diária do trabalho nas instituições de Educação Infantil, possibilitando vivências que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças.

[...] o(a) professor(a) de Educação Infantil representa o(a) profissional que deve ter o "saber da polivalência", entendido por nós como a capacidade de ser criativo, de possuir uma cultura lúdico-erudita para fazer com que o bebê e a criança explorem as diferentes linguagens nas vivências propostas [...] (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 117).

Sendo assim, faz-se necessário que os professores da Educação Infantil, oportunizem situações lúdicas, explorações diversas, bem como o incentivo para que todos possam se expressar, tenham voz e protagonizem este processo.

Destacam alguns princípios para que os professores da Educação Infantil desempenhem bem a sua função, quais sejam:

[...] a) formação adequada e específica para a infância; b) reflexão sobre a prática; c) conhecimento das especificidades das linguagens que devem ser exploradas com o bebê, a criança bem pequena e a criança pequena, dentre elas as noções de natureza matemática; e d) diminuição da distância entre creche e pré-escola, tanto em relação aos processos quanto em relação aos conhecimentos e técnicas recorridos para a exploração de vivências coletivas e/ou individuais em um momento estratégico da formação humana: a infância (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 118).

São princípios que acredito e tenho buscado ao sentir as lacunas nesta minha trajetória pessoal e profissional que aqui descrevo. Princípios que colaboram nesta reflexão porque orientam, ao meu ver, um caminho a seguir.

Os autores refletiram também sobre os conhecimentos e saberes necessários para os professores de bebês e crianças bem pequenas, pois "[...] durante muito tempo, acreditava-se que a professora da creche não precisava de formação, pois só cuidava de bebês, alimentando-os e trocando fraldas [...]" (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 124). Mas, na atualidade, sabe-se que é primordial uma formação de qualidade, que possibilite uma atuação efetiva dos professores, no sentido de promover o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

Sendo assim, Ciríaco e Azevedo (2024) defendem um profissional com outros olhares para a matemática na Educação Infantil, o que implica necessariamente em formação tanto inicial quanto continuada: "[...] o currículo que defendemos para bebês e crianças bem pequenas exige do(a) professor(a) uma formação diferenciada [...]" (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 125).

Destacam que é preciso compreender a Matemática na Educação Infantil como "[...] uma das múltiplas linguagens, a qual bebês e crianças bem pequenas precisam desenvolver [...]" (Ciríaco; Azevedo, 2024, p. 126).

Tenho aprendido, portanto, a cada vivência no GEOOM, que é fundamental esse outro olhar no contexto da Educação Infantil, essa busca pela chave que pode levar ao jardim: "Não havia muito sentido em ficar esperando ao lado da portinha e então Alice voltou em direção à mesa, com esperança de poder encontrar outra chave [...]" (Carroll,

2002, p. 10). Sendo assim, o caminho parece se abrir, embora os obstáculos existam e como Alice: "[...] ela estava agora com apenas 25 centímetros de altura, e seu rosto resplandeceu ao pensar que aquele era o tamanho exato para atravessar a portinha em direção ao adorável jardim [...]" (Carroll, 2002, p. 11).

Tenho sentido um movimento de ressignificação das minhas práticas que me possibilitam entender essa trajetória agora com maior significado e "[...] se isso me fizer crescer eu posso pegar a chave; se ele me tornar muito pequena eu passo por baixo da porta. Então, de qualquer maneira, eu vou para o jardim e não me importa o que acontecer [...]" (Carroll, 2002, p.12). Sinto que agora estou verdadeiramente no caminho.

## **5.2 O narrar de si em uma caminhada de intencionalidade pedagógica na Educação Infantil**

Deixe-me ver: eu era a mesma quando acordei de manhã? Tenho a impressão de ter me sentido um pouco diferente. Mas se eu não sou a mesma, a próxima questão é "Quem sou eu?" [...]" (Carroll, 2002, p. 15).

Como Alice sentindo as transformações que estavam acontecendo com ela, me coloco a pensar nas que ocorrem comigo neste percurso. Reflito quanto ao país das maravilhas que é o campo da Educação Infantil, onde imaginação, ação, consciência, desenvolvimento, formação, estão dentro de um mesmo contexto, pois este é um campo em que a criança em desenvolvimento não possui o pensamento ou a ordem das coisas em uma perspectiva sequencial. Tudo é descoberta, pois a criança é protagonista.

Como professora-pesquisadora, em uma caminhada de intencionalidade pedagógica, posso compreender o direcionamento das ações, bem como as diferentes infâncias com as quais me deparo. E, neste contexto, a partir da intencionalidade, percebida no espaço do grupo GEOOM, tive em um ano e meio de participação e análise, três vivências (5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3) com bebês e crianças, as quais decorreram da experiência formativa apresentada na seção anterior.

### **5.2.1 Primeira vivência: "O sítio da Lili"**

Planejamos, em grupo, uma sequência de vivências envolvendo a linguagem matemática de forma prazerosa para as crianças, possibilitando que refletissem enquanto brincavam. A proposta ocorreu durante uma semana, no mês dezembro do ano de 2023, em uma turma de 4ª Etapa (4 anos de idade), com 16 crianças (três delas inclusões).

O Centro de Educação e Recreação (C.E.R.) no qual realizamos a experiência situa-se em um bairro de classe média da cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo e é onde atuo como professora desde 2017.

Referenciamo-nos para esta proposta, em autores como Lorenzato (2006) e Smole (2000), entre outros, que colaboram para que se compreenda a importância de se trabalhar o conhecimento matemático na Educação Infantil com sentido para as crianças.

Assim sendo, objetivou-se promover vivências significativas envolvendo a linguagem matemática com as crianças da Educação Infantil.

No primeiro dia de desenvolvimento da vivência, levei para as crianças a música do Grupo do Triii "O sítio da Lili", pelo interesse e motivação que a música é capaz de despertar nas crianças desde o nascimento:

Desde cedo, a criança demonstra interesse por ritmos e sons musicais. Parece mesmo que a receptividade à música é um fenômeno corporal e que a relação da criança com a música começa quando ela entra em contato com o universo sonoro que a cerca, a partir de seu nascimento [...] (Smole, 2000, p. 144).

Smole (2000, p. 145) também destaca que "[...] som, ritmo e melodia são elementos básicos, essenciais da música e que podem, na plenitude da expressão musical, despertar e reforçar a sensibilidade da criança [...]". Dessa maneira, a música pode contribuir para o desenvolvimento infantil e é importante que a criança seja "[...] habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de sua vida, para que a música venha a se constituir numa competência permanente de seu ser [...]" (Smole, 2000, p. 146).

Dialogamos com a autora que ressalta, além disso, as contribuições da música para o desenvolvimento de noções matemáticas e "[...] de processos de resolução de problemas: noção de espaço, tempo, regularidades e padrões, capacidade de interpretação e compreensão [...]" (Smole, 2000, p. 147). Defende, portanto, uma parceria entre a matemática e a música: "[...] explorar ritmos, regularidades, tempo, espacialidade, visto que esses elementos são igualmente responsáveis por desenvolver habilidades musicais e matemáticas [...]" (Smole, 2000, p. 148).

Com relação ao trabalho inicial com a música nas instituições infantis, a autora afirma que "[...] deve ser dada atenção para atividades que objetivem explorar o movimento rítmico e o desenvolvimento de noções de tempo e de duração de som [...]" (Smole, 2000, p. 148). Também este trabalho com a música deve contemplar o "[...]"

desenvolvimento da percepção e orientação espacial, dois elementos essenciais para as competências lógico-matemática e espacial [...]" (Smole, 2000, p. 148).

Retomando então a vivência, em roda, ouvimos a música. Na primeira vez que a escutamos, as crianças ficaram quietas e com olhar curioso para a proposta. Na segunda vez, batemos palmas marcando a música e, por fim, na terceira vez, já estavam batendo palmas, pés e cantando. Em seguida, conversamos sobre esta música.

A opção pela roda é por configurar-se enquanto um espaço dialógico que possibilita a cada um expressar-se, comunicar-se, falar, olhar, ouvir o outro e fazer-se entender. Dessa forma, busquei neste momento ter uma escuta ativa e oportunizar que cada criança se colocasse, já que são os protagonistas deste processo. Meu nome é Liliane e, carinhosamente, costumo ser chamada de Lili pelas crianças.

Iniciei a roda de conversa dizendo: "As férias estão chegando! Que tal fazer de conta que vamos para o sítio da Lili? Quais animais podemos ver em um sítio?". Possibilitei que cada criança expressasse suas opiniões, ouvindo-os atentamente. As crianças mencionaram: vaca, cavalo, galinha, passarinho, porco, cachorro, gato, pato, pintinho, ovelha e coelho.

**Figura 22.** 4ª etapa realizando uma vivência na sala de recursos do C.E.R. de Araraquara/SP.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2023).

No segundo dia, levei uma caixa tátil com diversos animais dentro e fui chamando cada criança para colocar a mão e descobrir o que havia lá. Perguntava se o animal retirado poderia ir para o sítio da Lili ou não e quantas patas tinha aquele animal. Nesta proposta, tem-se por exemplo, o trabalho com a noção de classificação, que se refere ao "[...] ato de separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças [...]" (Lorenzato, 2006, p. 26).

Em seguida, questionei o número total de animais que iria para o sítio e quantos não iriam. As crianças iam até a mesa e queriam pegar os animais e contá-los. Observei-os atentamente. De acordo com Lorenzato (2006, p. 37):

Quando se apresenta um conjunto de objetos para a criança contar, ela pode ter distintas condutas, que indicarão seu grau de desenvolvimento referentes à contagem. Assim, num primeiro estágio, a criança manipula os objetos e enuncia numerais em qualquer ordem; num segundo estágio, ela conta encostando o dedo em cada objeto e falando o numeral correspondente; evoluindo, a contagem ainda se dá um a um, apontando com o dedo os objetos, mas sem tocá-los; em seguida, a contagem ocorre por meio do movimento dos olhos sobre os objetos, um a um; depois, a contagem é realizada à distância, pelo movimento dos olhos e por subgrupos (dois em dois, três em três...); na fase mais avançada, a contagem pode dar-se por multiplicação, principalmente se a disposição dos objetos for retangular, porque esta evidencia a presença de parcelas iguais.

Neste caso, pude perceber algumas crianças em um segundo estágio, contando encostando o dedo em cada animal e falando o numeral correspondente. Outras, contando um a um, apontando com o dedo os animais, mas sem tocá-los.

**Figura 23.** 4ª etapa realizando a vivência da caixa tátil na sala estruturada



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2023).

No terceiro dia, vieram dois colegas do GEOOM participar e contribuir na vivência com minhas crianças. É válido ressaltar que a vivência é planejada no grupo de modo coletivo e que participaram do planejamento desta proposta estes dois integrantes, que são professores e estão na pós-graduação (curso de mestrado e doutorado do PPGE/UFSCar).

Realizamos um gráfico na lousa colando seis animais, daqueles que exploraram anteriormente na caixa, e questionando-os sobre qual seria o animal preferido. Cada criança recebeu um pedacinho de papel e teve que colar abaixo do animal para representar o seu voto. Aqui temos o trabalho com a noção de correspondência, ou seja, para cada criança, um voto. Perguntamos qual foi o animal mais votado e se todos os alunos haviam votado.

A noção de comparação se faz presente nesta proposta, pois é preciso analisar qual animal tem mais votos e qual tem menos. Além disso, "[...] embora a votação ensine a noção de quantidades, sua função mais importante é a de colocar o poder nas mãos das crianças, promovendo, desta forma, sua autonomia [...]" (Kamii, 2012, p. 70). Contamos o total de papéis na lousa e também o total de crianças na sala.

**Figura 24.** Construção de um gráfico.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2023).

Levamos a lousa para a área externa onde realizamos uma brincadeira. Desenhemos os respectivos animais dentro de círculos no chão com giz de cal. Solicitávamos então que as crianças entrassem em cada círculo para representar o número de votos, entre outros questionamentos, mas sempre brincando com as crianças e possibilitando que se expressassem sobre o que pensavam durante a proposta. Verificamos também nesta vivência, a ideia de inclusão. De acordo com Lorenzato (2006, p. 27), inclusão é "[...] o ato de fazer abranger um conjunto por outro [...]". Assim, pudemos trabalhar com esta noção de quais crianças estariam no grupo que votou no cavalo, quais estariam no grupo que votou no pintinho e assim por diante.

**Figura 25.** 4ª etapa realizando uma brincadeira na área externa do C.E.R.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2023).

No quarto dia, realizei a leitura do livro "Cadê o pintinho?" da autora Márcia Leite. Dialogamos sobre a história, pois "[...] após uma leitura, há muito o que discutir, o que analisar, o que fazer para a criança perceber e opinar criticamente [...]" (Smole, 2000, p. 76).

Construí um sítio utilizando cerquinhas de um jogo e retomei a leitura solicitando que as crianças colocassem blocos de construção para representar cada animal mencionado na história. Novamente temos o trabalho com a noção de correspondência, ou seja, para cada animal, um bloco deveria ser colocado dentro do cercado. Depois realizamos a contagem desses animais e durante a construção do sítio também questionei sobre quantas cercas precisava para fechar cada lado do sítio e que forma ele possuía.

Lorenzato (2006, p. 43) contribui significativamente para as reflexões sobre o senso espacial ou geometria das crianças, afirmando que:

Quem convive com crianças de pouca idade facilmente verifica que a ordem natural pela qual elas adquirem as noções espaciais não é a mesma ordem em que o conhecimento geométrico foi elaborado ao longo da história do homem. A cronologia da construção do conhecimento geométrico indica que o homem começou a geometrizar por conta da necessidade de reconstruir limites (fronteiras) em terras, de construir artefatos, ornamentos ou instrumentos, de construir moradias, de navegar, de se orientar etc., e na realização dessas atividades a medição desempenhou uma função importante.

O autor destaca que as crianças iniciam o processo de domínio das relações espaciais pela topologia, "[...] por meio de noções básicas de vizinhança, contorno, ordem, separação, continuidade [...]" (Lorenzato, 2006, p. 44).

Ressalta que o objetivo do ensino da geometria é "[...] fazer com que a criança passe do espaço vivenciado para o espaço pensado. No primeiro, a criança observa, manipula, decompõe, monta, enquanto no segundo ela operacionaliza, constrói um espaço interior fundamentado em raciocínio [...]" (Lorenzato, 2006, p. 45). Fica evidente, portanto, a relevância de oportunizarmos vivências em que as crianças possam explorar concretamente os materiais e pouco a pouco fazer essa passagem do concreto ao abstrato.

**Figura 26.** Vivência de leitura, cercado de um sítio e representação dos animais com blocos de construção.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2023).

No último dia da vivência, o tempo estava chuvoso e havia apenas 10 crianças na sala. Dividi a turma em dois grupos e solicitei que construíssem um sítio com peças de encaixe. As crianças começaram a construir individualmente. Expliquei-lhes que era para fazer um sítio só unindo as ideias dos integrantes do grupo. Algumas crianças queriam unir as peças na horizontal, outras na vertical. Solicitei que entrassem em um acordo. Depois de pronto, distribuí alguns animais de brinquedo e pedi que contassem. Perguntei qual grupo tinha mais animais no sítio e rapidamente eles souberam responder ("*Este grupo tem 5, que vocês contaram. Este outro tem 8. Quem tem mais animais?*" "*O 8 tá! O 8 é mais!*").

Em seguida, perguntei: "*O que precisa acontecer para ficarem com a mesma quantidade de animais?*" Uma criança respondeu: "*Precisa colocar mais aqui*" (mostrando o grupo com cinco animais). Continuei: "*Quantos animais devo colocar?*" A criança respondeu: "*Oito*". Acrescentei oito e contei com as crianças. Elas perceberam

que não ficou igual. Depois retiraram tudo e começaram novamente. Fui explicando: "*Temos cinco. Se eu colocar mais um, quanto fica?... E se eu acrescentar mais um?... E agora? Preciso de mais?*". Algumas crianças entenderam quanto faltava para ficar com a mesma quantidade. Não dei respostas fechadas, afirmando estar certo ou errado enquanto falavam, simplesmente possibilitei que fossem explorando e elaborando suas próprias ideias sobre o que analisavam, experienciando a brincadeira. Neste sentido, dialogamos com Lorenzato (2006, p. 41) que afirma "[...] quaisquer que sejam as soluções propostas pelas crianças, elas devem ser experimentadas, realizadas, vivenciadas [...]".

**Figura 27.** 4ª etapa construindo um sítio com peças de encaixe.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2023).

A vivência do sítio da Lili mostrou-se bastante significativa e possibilitou o contato das crianças com a linguagem matemática de forma lúdica e prazerosa. As crianças demonstraram motivação, expressaram suas ideias e atuaram efetivamente durante toda a proposta, protagonizando o processo de ampliação e construção de seus conhecimentos.

### **5.2.2 Segunda vivência: "Cachinhos dourados e os três ursos: O que vem depois? Uma experiência realizada em diferentes contextos da Educação Infantil"**

Em um grupo composto por uma estudante da graduação em Química da UFSCar e três professoras de diferentes cidades do interior do estado de São Paulo, diferentes instituições e faixas etárias, preparamos uma vivência a partir da história "Cachinhos dourados e os três ursos". A vivência ocorreu no mês de junho do ano de 2024.

O objetivo da proposta consistia em trabalhar a linguagem matemática na Educação Infantil de forma contextualizada, bem como enxergar os conceitos matemáticos dentro da história escolhida e explorar diferentes possibilidades da matemática no nosso cotidiano.

Sabemos que a matemática está presente em nossas vidas desde o nascimento, em tudo o que nos envolve, nos espaços, nas interações e por isso faz-se necessário desmistificar, portanto, a ideia de que o conhecimento matemático exista apenas em um determinado horário na rotina da Educação Infantil. Ela está na merenda, na casa de cada criança, nos trajetos, nos calçados, nas roupas, nos mercados e assim "[...] podemos fazer e fazemos matemática no viver [...]" (Lorenzato, 2006, p. 12). A criança é capaz de refletir e participar de diversas situações matemáticas nas vivências cotidianas, sem saber de fato que ela faz parte da sua rotina.

Dessa forma, nosso planejamento desta vivência contemplou a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 2 meses (berçário 2), 3 a 4 anos (maternal 2) e 4 a 5 anos (grupo 4) que frequentam diferentes unidades de Educação Infantil. A partir de uma mesma proposta, cada professora planejou a vivência atentando-se às especificidades da faixa etária com as quais trabalhavam.

Com os bebês, por exemplo, explorei os objetos da contação da história (cadeiras, camas, tigelas, colheres) nos tamanhos pequeno, médio e grande, relacionando aos ursos (bebê urso, mamãe urso e papai urso).

Por tratar-se de uma turma com 24 bebês, as vivências costumavam ser realizadas dividindo o grupo em dois. É válido ressaltar que contei com o auxílio de 4 educadoras para a realização de todas as propostas. Os bebês possuíam uma educadora de referência, ou seja, ficavam 6 bebês para cada educadora e eu realizava o planejamento para a sala toda. Também é válido destacar que uma estudante da graduação em Química acompanhou o planejamento e execução desta vivência.

Preparei previamente os materiais: três ursos nos tamanhos pequeno, médio e grande, uma boneca com cabelo cacheado e loiro (o que foi difícil de encontrar para comprar, pois em geral quando encontrava uma boneca loira, possuía cabelo liso), uma caixa de papelão para representar a mesa da cozinha dos ursos, três cadeiras confeccionadas com papelão nos tamanhos pequeno, médio e grande, três camas também confeccionadas com papelão nos tamanhos pequeno, médio e grande, três tigelas nos tamanhos pequeno, médio e grande e, por fim, três colheres também nos três tamanhos.

No primeiro dia, realizei a contação de história com o primeiro grupo. Convidei os bebês a sentarem-se no tapete, como é de costume para explicar todas as vivências. Eles escolheram seus lugares e conforme iniciei a contação, foram se aproximando cada vez mais interessados. No momento em que mencionei o mingau, uma bebê esticou a cabecinha bem próximo à tigela, a fim de verificar se havia realmente mingau. Mantiveram-se bastante concentrados durante toda a contação. Ao finalizar, perguntei: "*Quem gostaria de dar mingau aos ursos?*". Os bebês foram se aproximando e explorando os materiais. Realizei intervenções brincando com eles: "*Qual tigela é deste urso?*" "*Qual cadeira posso colocar a mamãe urso?*" "*Qual será a cama do papai urso?*" E, assim, por diante, fui questionando e possibilitando que todos explorassem e buscassem suas soluções na interação.

Foi possível iniciar o trabalho, por exemplo, com a correspondência, um dos sete processos mentais básicos para a aprendizagem matemática, conforme já mencionei anteriormente, e que de acordo com Lorenzato (2011, p. 25) pode ser definida como "[...] ato de estabelecer a relação "um a um". Exemplos: um prato para cada pessoa; cada pé com seu sapato [...]". Assim, os bebês tiveram um contato com a linguagem matemática por meio da exploração dos materiais, relacionando a cadeira, a cama, a tigela e a colher para cada urso.

Uma bebê, interessada no mingau, brincou de comer levando a colher à boca. Outra bebê, quis colocar Cachinhos Dourados na cama. Perguntei: "*Qual cama podemos colocá-la?*" E a bebê decidiu pela cama do ursinho. A vivência mostrou-se significativa, permitindo que os bebês explorassem os materiais de forma lúdica e contextualizada, não havendo um "certo ou errado" para os questionamentos, mas sim a possibilidade de envolver-se com noções fundamentais que aos poucos vão compreendendo.

No segundo dia realizei a contação de história com o segundo grupo. Convidei os bebês a sentarem-se no tapete e eles escolheram seus lugares, bem próximos a mim. Eles ficaram muito interessados durante toda a contação. Ao finalizar, da mesma forma que no grupo anterior, perguntei: "*Quem gostaria de dar mingau aos ursos?*". Os bebês começaram então a explorar os materiais. Realizei intervenções brincando com eles: "*Qual tigela é do papai urso?*" "*Qual é a colher dele?*" "*Qual cadeira posso colocar o bebê ursinho?*" "*Qual será a cama da mamãe urso?*" E, assim, fui questionando e possibilitando que todos explorassem e buscassem suas soluções na interação.

Senti que os bebês queriam de fato o mingau dos ursos. Decidi ampliar a proposta, trabalhando a receita do mingau. Mas gostaria de fazê-la concretamente para que

pudessem experimentar. Pedi para a diretora, que por sua vez, elaborou ofício solicitando autorização da equipe de nutrição da Secretaria Municipal de Educação. Por surpresa de todos, foi autorizado que a cozinha preparasse o mingau saudável para os bebês. A equipe de nutrição enviou-nos então a receita, cujos ingredientes básicos eram: leite, aveia e uva passas (no lugar do açúcar). Adequou também o leite dos bebês alérgicos, orientando a equipe da cozinha do C.E.R.

Após uma semana da contação com o segundo grupo, realizei a contação da história para todos da escola. No dia seguinte, trouxe um cartaz para minha turma, previamente preparado com a receita do mingau, confeccionada com objetos concretos (xícaras, colheres, embalagem de leite, de aveia e uva passa), expliquei aos bebês, trabalhando, portanto, a quantidade de cada ingrediente da receita, e em seguida eles puderam experimentar o mingau preparado por uma cozinheira do C.E.R.

**Figura 28.** Contação de história realizada com os bebês no C.E.R. de Araraquara/SP.



**Fonte:** Acervo fotográfico pessoal da professora-pesquisadora (2024).

Com as crianças de 3 a 4 anos, Maternal II, a vivência foi desenvolvida em uma semana, na cidade de Ibaté, interior do estado de São Paulo. A turma era composta por 20 crianças. No primeiro dia, foi realizada a contação de história, utilizando-se de

materiais recicláveis tais como rolinho de papel higiênico para representar os personagens e palitos de sorvete para confecção de cadeiras e camas pequenas, médias e grandes. Em seguida, as crianças tiveram a oportunidade de explorar os materiais e recontar a história. É importante ressaltar que este momento de reconto possibilitou o levantamento de hipóteses e valorização das falas das crianças. De acordo com Lorenzato (2006, p. 24) "[...] o respeito a essa experiência pessoal é fator determinante para que sejam atingidos os objetivos desejados [...]", ou seja, é importante considerar a bagagem que a criança já traz de conhecimentos e a partir desta, promover situações que possibilite fazer com que avance.

Em roda de conversa, a professora realizou perguntas com intencionalidade a fim de alcançar os objetivos da vivência e conduzir as discussões, como por exemplo: "*De qual urso é a cama grande?*", "*Qual o tamanho da cadeira da mamãe urso?*", "*De qual urso é a cama média?*", "*Qual tigela cabe mais mingau?*". O mingau foi representado com massinha de modelar. Em seguida, as crianças e a professora organizaram os objetos e personagens por tamanho, relacionando cada item.

Lorenzato (2006), como já mencionado anteriormente, também destaca a importância de se iniciar o trabalho com noções de grande e pequeno, maior e menor, mais e menos, entre outras, de forma verbal, em diferentes situações: "Como o tratamento está no plano verbal, torna-se favorável a utilização de indagações, tais como: Como ele é? Onde ele está? O que está acontecendo? Onde acontece isto? Quando aconteceu? Como eles são diferentes? Qual é o maior? [...]" (Lorenzato, 2006, p. 24). Assim, a professora registrou algumas falas das crianças durante o reconto, percebendo que, utilizaram-se de termos como "grande", "pequeno", "pequeninho", "mais grande" e "maior":

1. "*A cama grande é do papai, porque o pai é muito grande e barrigudo. Um dia meu irmão Breno quebrou a cama dele e minha tia comprou outra cama do tamanho dele, de 10 anos*";
2. "*Prô, meu pai dorme junto com a minha mãe porque ele é pequeno, cabe os dois na cama grande, lá em casa. Mas eu durmo na caminha pequena do Carros*";
3. "*A minha cama é grande. Eu estou quase do tamanho da minha mãe e a cama da minha irmã é o berço, bem pequenininho*";
4. "*Sua cadeira é grande tia, porque você é grande igual a mamãe urso*";
5. "*Minha cama é grande igual à do Hulk, porque eu sou muito grande e forte. Olha meu tamanho (mostrou músculo)*";
6. "*A tigela grande não cabeu dentro da pequena, porque ela é maior*".
7. "*Minha cama é mais grande, porque eu sou mais grande do que você*".

Duas crianças começaram a discutir sobre quem seria o maior. Na vivência seguinte, a professora preparou uma dinâmica intitulada "*Será que eu sou maior do que você? Comparando as medidas*". Esta dinâmica, realizada no segundo dia, teve como objetivo, contextualizar que assim como os ursos possuíam diferentes tamanhos, as crianças também. Foi possível comparar as medidas de cada um, utilizando barbante e fita métrica, falando o comprimento de cada criança, para que elas pudessem se apropriar das unidades de medida.

De acordo com Lorenzato (2006, p. 53), o conceito de medida é "[...] abrangente, pois pode se referir a distância, superfície, espaço, massa, calor (temperatura), movimento (velocidade) e duração (tempo) [...]". Trata-se de um conceito complexo que possui variações. As medidas podem ser precisas ou estimadas. Ressalta também:

[...] é longo e complexo o processo de construção do conceito de medida, que começa com a comparação visual e direta entre dois objetos, passa pela conveniência da utilização de unidade de medida e finaliza na abstração de um número, que expressa sempre uma relação (Lorenzato, 2006, p. 56).

Após medir todas as crianças, a professora colou com eles os barbantes na parede e identificaram quem era o maior, o menor, o médio e a proposta da vivência de comparar medidas foi tão atrativa para as crianças, que eles decidiram também, medir os sapatos, colocando-os em sequência, do menor para o maior.

No terceiro dia, a professora buscou explorar o conhecimento geométrico, coordenação motora fina, sequência e raciocínio lógico. Para isso, disponibilizou para cada criança três pares de círculos (grande, médio e pequeno) e o objetivo era que elas pudessem montar os ursos conforme a história contada, colando os pares na folha sulfite e depois, desenhando olhos, boca, orelhas, nariz, braços, dando continuidade ao projeto que já estava sendo trabalhado com a turma sobre as partes do corpo.

No quarto dia da vivência, a professora trabalhou com a construção de torres com peças de lego, cada um construindo a sua torre (grande, média, pequena) e também construindo sequências.

No último dia, foi realizada uma roda de conversa com as crianças, abordando o tema Família. Para essa conversa, foi realizada a leitura do livro "O livro da família" de Todd Parr (2003) e, em seguida, as crianças descreveram suas famílias, a partir da pergunta norteadora "Como é sua família?". As crianças puderam conhecer e se

aproximar da realidade dos colegas, entendendo que cada família tem um jeito único de ser.

Com a turma de 4 a 5 anos, na cidade São Carlos, interior do estado de São Paulo, a professora iniciou a vivência com a contação da história, a partir da caixa de histórias "Cachinhos dourados e os três ursos". A caixa de história era composta por todos os materiais abordados no enredo, sendo três tipos de cada objeto, com diferentes dimensões (camas, ursos, colheres, potes de mingau e cadeiras), que proporcionou momentos de interações das crianças com a história, pois puderam comparar os diferentes tamanhos.

Após o término da história, ocorreram também interações com os potes de mingau (representados com água), onde as crianças puderam comparar a quantidade de mingau de cada pote, levantando hipóteses sobre a quantidade e testando as medidas na proveta.

Muitas perguntas e comentários surgiram e a professora registrou alguns exemplos das falas das crianças:

1. *"Você pode juntar o pote pequeno com o médio?"*
2. *"Será que se despejar o médio com o grande vai cair?"*
3. *"Vamos juntar tudo para chegar no 100?"*
4. *"O papai come mais?"*
5. *"Coloca o do filhinho e da mamãe para passar o do papai!"*
6. *"Quero ver a proveta cheia"*
7. *"Ela está na metade, completa com mais mingau?"*

É válido ressaltar que a proveta foi utilizada também para trabalhar as medidas, pois faz parte do contexto das crianças em um projeto Pequenos Cientistas que é desenvolvido com a turma.

As crianças fizeram então uma experiência com as medidas, onde puderam testar a quantidade de mingau (água) do pai, da mãe e do filho urso, que estavam na proveta. Verificaram, por exemplo, qual mingau caberia nesse recipiente.

Na etapa seguinte, foram abordadas histórias que contribuíram com reflexões sobre as diferentes constituições familiares, com a história "O Livro da família", de Todd Parr (2003), desmistificando a constituição patriarcal apresentada no enredo da história "Cachinhos dourados e os três ursos". Reflexões sobre a valorização das diferenças também foram trabalhadas por meio da história "Tudo bem ser diferente", de Todd Parr (2003).

A partir dessas reflexões, as crianças puderam perceber que cada um é único e aproveitando o momento da rotina em que o ajudante do dia coloca o nome no painel, a professora direcionou-se para um trabalho sobre os diferentes tipos de nomes. As crianças demonstraram interesse em contar o número de letras dos nomes de cada colega. Queriam saber qual era maior e o menor.

A próxima etapa foi a confecção de um gráfico de barras representado pelos nomes. As crianças montaram seus nomes com as letras, contaram e colocaram o número correspondente. Puderam observar os maiores e os menores, bem como saber as crianças que tinham a mesma quantidade de letras no nome.

Por fim, aproveitou-se os utensílios da história (potes de mingau e talheres) para trabalhar uma música que envolvia memorização e sequência, que foi a "Viro, vira, virou", interpretada pelo grupo TRIII. Após realizarem várias vivências com a música, as crianças apresentaram aos familiares.

Fica evidente como é possível desenvolver um trabalho de qualidade contemplando as diferentes faixas etárias, envolvendo a linguagem matemática de forma contextualizada, ou seja, dentro do universo infantil, de acordo com as especificidades, desde a exploração concreta com os bebês e aos poucos ampliando as propostas, favorecendo o desenvolvimento e possibilitando a atuação concreta de cada um nesta caminhada.

### **5.2.3 Terceira vivência: "Uma confusão matemática: vivência com bebês"**

A vivência ocorreu a partir do livro "Um amor de confusão", de Dulce Rangel (ano), em dezembro de 2024, na cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo, em uma turma de Berçário 2, composta por 20 bebês de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 2 meses.

Colaboraram no planejamento desta vivência uma estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE/UFSCar e dois estudantes da graduação, uma em Pedagogia e um em Matemática. A proposta teve como objetivo trabalhar a linguagem matemática na Educação Infantil, respeitando as especificidades dessa etapa e possibilitando ricas experiências, pois já sabemos, em consonância com Ciríaco e Azevedo (2024, p. 11), que se trata de uma "[...] fase muito rica e promissora para a exploração de uma diversidade de áreas do conhecimento, dentre as quais a linguagem matemática [...]".

Por tratar-se de uma turma numerosa, as vivências e experiências costumavam ser realizadas dividindo o grupo em dois. É válido ressaltar que contei com o auxílio de três educadoras para a realização de todas as propostas.

No primeiro dia, realizei a leitura do livro "Um amor de confusão" com todos os bebês presentes. Havia 15 bebês neste dia.

O livro traz a história de uma galinha que botou um ovo e saiu para passear. Encontrou mais dois ovos no caminho, colocando-os no ninho e ficou com três ovos. Em seguida, foi passear novamente e encontrou mais dois ovos. Colocou-os no ninho, ficando com cinco ovos. Novamente saiu para passear e assim por diante, até que chocou os dez diferentes ovos e quando os ovos se abriram, nasceram diversos animais, tais como, pato, ganso, tartaruga, jacaré, por exemplo, uma confusão ao se pensar em como seria quando todos os animais saíssem para comer.

Refletindo sobre esta vivência, levando em conta a faixa etária, foi possível perceber a importância de introduzir as noções como "vazio e cheio", "mais e menos", "muito e pouco", entre outras destacadas por Lorenzato (2006), por meio de um contexto lúdico (a história) e explorando também materiais concretos, conforme descrevo abaixo.

**Figura 29.** Berçário 2 em momento de leitura.



**Fonte:** Acervo da professora-pesquisadora (2024).

Após o café da manhã, peguei um grupo com 10 bebês para fazer a contação utilizando objetos como uma galinha, alguns ovos e outros animais de brinquedo e/ou confeccionados com papel, para representar o que havia na história.

Conforme contava, atentava-se ao olhar curioso, encantamento e às falas dos bebês: "*-Quantos ovos!*", "*Um montão!*". Ao finalizar, possibilitei que pudessem explorar os objetos e fui dialogando com eles, por exemplo: "*- O ninho estava vazio, mas a galinha botou um ovo e depois trouxe outros ovos. Como ficou o ninho?*", "*Quem quer segurar*

*os ovos?*", "*Quem está com mais?*". Todos se interessaram pela proposta e queriam ter muitos ovos nas mãos, além dos animais.

Fica evidente a importância de nosso papel no sentido de oportunizar vivências e experiências propulsoras de novas descobertas aos bebês e as crianças, conforme ressaltam Ciríaco e Azevedo (2024, p. 48): "Nosso papel, enquanto professores(as) e familiares de bebês e crianças, é criar ambientes de aprendizagem ricos em estímulos e materiais, significativos e desafiadores [...]".

**Figura 30.** Berçário 2 realizando vivência no C.E.R. de Araraquara/SP.



**Fonte:** Acervo fotográfico da professora-pesquisadora (2024).

No segundo dia, retomei a leitura do livro e após o café da manhã organizei um grupo com 8 bebês, pois dois haviam faltado.

Conforme contava a história, acrescentava os objetos. Havia curiosidade e os bebês queriam pegar os ovos e os animais. Dialogava com eles durante a interação e possibilitava que expressassem suas ideias sobre a quantidade de ovos e/ou animais, se eram muitos, poucos, quem estava com mais ovos nas mãos e se podiam dividir com os amigos que estavam sem nenhum, por exemplo.

Com relação à noção de quantidade, Lorenzato (2006, p. 33) afirma que é fundamental o seu papel para "[...] a construção do conceito de número [...]". Ressalta que a ideia de quantidade "[...] remete a algo que está no plano do observável ou mesmo do manipulável; no entanto, número está no plano do abstrato [...]" (Lorenzato, 2006, p. 35). Desse modo, os professores podem criar situações que favoreçam a construção deste conceito, tendo em vista que "[...] é um processo longo e complexo, ao contrário do que se pensava até pouco tempo, quando o ensino de números privilegiava o reconhecimento dos numerais [...]" (Lorenzato, 2006, p. 32). Por isso a relevância de se iniciar o trabalho

com noções matemáticas fundamentais, para que se favoreça a construção de significados neste processo de desenvolvimento.

**Figura 31.** Criança bem pequena do Berçário 2 explorando os materiais da contação.



**Fonte:** Acervo fotográfico da professora-pesquisadora (2024).

A **Figura 31** ilustra uma criança bem pequena do Berçário 2 que, ao juntar suas duas mãos, busca uma maneira para segurar os três ovos. Pude verificar grande interesse e motivação para a participação da proposta. As expressões dos bebês eram de encantamento e curiosidade. A linguagem matemática esteve presente neste contexto de desenvolvimento e aprendizado.

A experiência favoreceu, além do desenvolvimento da noção de quantidade, a resolução de problemas não convencionais, quando por exemplo, os bebês tentaram segurar os animais e os ovos, buscando estratégias para fazê-lo. De acordo com Ciríaco e Azevedo (2024, p. 48):

A possibilidade de resolução de problemas não convencionais do bebê vão depender do seu nível de desenvolvimento motor, intelectual, social e psíquico. Tudo é muito rápido: a cada semana os bebês mudam suas estratégias de resolver problemas, aprimoram sua coordenação motora de mudam suas formas de pensar.

Ao final da vivência e das discussões em grupo, refletimos sobre novos direcionamentos para a proposta, que poderiam ser realizadas em momentos posteriores

do trabalho pedagógico com os bebês, por exemplo, a utilização de ovos sonoros, inserindo cantigas relacionadas à história podendo, ao cantar com eles, fazer a marcação dessas músicas.

Em suma, como professora-pesquisadora, pude perceber a importância deste trabalho por possibilitar estudo, reflexão, planejamento de ações intencionais e fundamentadas, troca de experiências, oportunizando uma ressignificação da própria prática.

### **5.3 Olhando para si: o narrar, experienciar, compartilhar e aprender com o tempo**

"Quem é você?", perguntou a Lagarta. Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa. Alice retrucou, bastante timidamente: Eu – eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento – pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então (Carroll, 2002, p. 41).

Colocando-me no lugar de Alice, penso também que tenho mudado muitas vezes, neste processo reflexivo de caminhada que tem propiciado a ressignificação das minhas práticas, pois antes de ingressar no mestrado, sentia que executava as práticas pedagógicas quase que de forma automática, sem reflexões sobre o trabalho que estava desenvolvendo na Educação Infantil, tanto pelo tempo de experiência de atuação como professora, quanto pela atribulação do cotidiano. Eu era como aquele sujeito acelerado descrito por Bondía (2002, p. 23):

[...] um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão de seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo [...].

Dessa forma, era preciso romper com o automatismo da ação, parar para refletir, ter tempo, respirar, seguir mais devagar para encontrar o melhor caminho. Era preciso me reencontrar primeiro.

Embora eu enxergasse, por exemplo, nos berçários, a supervalorização de práticas médico-higienistas, ou seja, ligadas à alimentação e a saúde, sentia-me de mãos atadas para agir sobre a situação, pois não havia possibilidade de atuar nestas turmas. Percebia esta preocupação focada somente no cuidar. Já nas pré-escolas, também via muitas vezes

atividades mecanizadas, repetitivas, sem sentido para as crianças ou visando o preparo para o Ensino Fundamental. Queria intervir, mas não sabia como.

Ao ingressar no mestrado profissional, cursar as disciplinas, entrar nos grupos de estudo, refletir sobre o papel da Educação Infantil com intencionalidade pedagógica, integrando o cuidar e o educar, pude mudar o meu olhar. Em especial, no GEOM, percebi o significado do meu papel na construção deste processo de desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Muitas aprendizagens foram propiciadas pela troca de experiência neste contexto de grupo colaborativo. Pude perceber a importância de ouvir a criança, de planejar intencionalmente vivências significativas para ela, priorizando o lúdico, as interações e as brincadeiras.

Percebi que o mestrado se configura como uma via poderosa de formação continuada de professores. De acordo com as informações do site do Programa de Mestrado Profissional da UFSCar:

A relevância de uma proposta de Programa de Mestrado Profissional em Educação, que visa à continuidade de formação de professores já atuantes em diferentes áreas do conhecimento, consiste na possibilidade de articulação entre ensino superior e educação básica, resultando em benefícios de um aprendizado mais reflexivo para professores em exercício e em propostas metodológicas e de inovações pedagógicas para as escolas nas quais os envolvidos atuam [...]

Também é importante ressaltar que o Mestrado Profissional em Educação possibilita:

[...] o desenvolvimento de pesquisas com os professores, a partir de situações didáticas situadas, contextualizadas e de caráter interdisciplinar, estabelecendo assim, a tão necessária parceria Universidade e Escola, de forma que, os professores da Educação Básica possam ser reconhecidos socialmente enquanto produtores de conhecimento [...].

Acredito, dessa forma, que os objetivos do programa foram atingidos ao refletir sobre a minha formação. Ao realizar esta pesquisa narrativa pude repensar minha trajetória pessoal e profissional, revisitando todo o processo que levou a constituir-me enquanto professora da Educação Infantil, compreendendo melhor a docência neste contexto, bem como refletindo o trabalho com a linguagem matemática na infância.

Pensando nas vivências e experiências oportunizadas por esta formação, pude enxergar a Educação Infantil como um país das maravilhas matemáticas, por sua natureza

de possibilidades de descobertas. Mas isso tudo não se esgota aqui. Pesquisar a própria prática não é tarefa fácil porque pressupõe um olhar para si mesmo de forma crítica e reflexiva, um olhar disposto a enxergar novos caminhos, uma investigação e ao mesmo tempo formação. Exige pausa, exige tempo, exige busca de compreensão daquilo que sou e do que pretendo vir a ser. Dei o primeiro passo. Já não estou mais perdida!

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza do homem é sua incompletude [...] Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. [...] Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas (Manuel de Barros)

Por esta incompletude que me move, como mencionado no poema de Manuel Barros, cheguei a este mestrado, sem saber, porém, disposta às transformações que me levaria.

Ao longo deste trabalho busquei, junto ao meu orientador, responder ao seguinte questionamento: **Quais contribuições a inserção em um grupo de pesquisa em Educação Matemática na Infância possibilita à uma professora de Educação Infantil, em movimento reflexivo da escrita de si pelo viés da pesquisa narrativa autobiográfica?** Na busca de respostas intrínsecas a este questionamento, elegemos alguns objetivos específicos a partir dos quais é possível redigir conclusões iminentes com base nessa investigação.

Sobre o primeiro objetivo específico, **analisar como a reflexão sobre a própria trajetória e vivências possibilita processos de investigação e formação no campo da pesquisa narrativa**, é possível concluir que os acontecimentos e os significados das experiências trazidos na narrativa de toda a trajetória, resgatam a identidade, as subjetividades e mobilizam os saberes constituindo um ser pessoal e profissional integrados em uma busca incessante do que há de vir, ou seja, os caminhos já trilhados ao refletir essa própria trajetória, impulsionam a olhar o que passou e como o fez, permitindo transformar-se e vislumbrar novas perspectivas, agora ressignificadas.

Com base na pesquisa narrativa autobiográfica, como vimos no referencial teórico do trabalho, a/o professora/professor ganha voz, passa a enxergar o processo identitário que o constituiu como docente, repensa a profissionalização, o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, potencializando-se os sentidos autoformativos, olhando para si mesmo e integrando uma reflexão que envolve presente, passado e futuro numa perspectiva de transformações.

Em relação ao segundo objetivo, **identificar a contribuição de um grupo de estudos à formação continuada da professora-pesquisadora**, foi possível perceber que minha inserção no grupo possibilitou, conforme verificamos ao longo do capítulo de análise, ter um direcionamento intencional para o campo de atuação da Educação Infantil,

pois cada encontro de planejamento, estudo e compartilhamento de experiências, permitiu ampliar a aprendizagem, enxergar novas estratégias de atuação com os bebês e as crianças, repensar novos materiais e/ou recursos possíveis para a efetivação das propostas de acordo com o contexto em que se está inserido, ampliar o repertório didático-pedagógico (livros, músicas, brincadeiras, jogos etc.), além de conduzir a um novo olhar para a linguagem matemática neste contexto da infância.

Muitos são os desafios observados nesta caminhada devido à "falhas" na/da formação inicial como, por exemplo, o pouco ou quase nenhum contato com a Matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia em que me formei, que ocasiona uma permanência do medo e insegurança em trabalhar esta área do conhecimento específico. As experiências negativas com a Matemática durante a trajetória de escolarização deixam marcas difíceis de apagar, mas a oportunidade de participar de um grupo colaborativo, como o GEOOM, possibilita uma mudança de sentimento e de atitude, reconfigurando-se outro olhar para a Matemática na Educação Infantil.

É de suma relevância, portanto, promover formação inicial e continuada de qualidade, a fim de que os professores compreendam a importância de seu papel no desenvolvimento dos bebês e crianças, a partir de um entendimento da integração do cuidar e educar matematicamente (Ciríaco, 2020), conceito este que visa uma articulação da linguagem matemática nas práticas diárias da rotina das instituições de atendimento à infância (Ciríaco, 2024).

E, por fim, o último objetivo buscou **refletir sobre o trabalho pedagógico com a linguagem matemática na Educação Infantil após a vinculação com a pós-graduação em movimentos de escrita de si**. Pôde-se verificar que foi possibilitado à professora-pesquisadora, além de ampliar o conhecimento didático pedagógico do trabalho com a Educação Matemática na infância, organizar as rotinas de forma contextualizada, pensando nos espaços-tempos de aprendizagem, levando em conta as especificidades das faixas etárias, aprendendo, por exemplo, como direcionar uma vivência, dissolvendo a preocupação iminente de escolarizar a criança, ou a pressa de achar que ela vai aprender tudo no mesmo dia, entre outros fatores relevantes.

Este estudo no campo da pesquisa narrativa, particularmente sobre a narrativa de si, possibilitou uma autoanálise, bem como a compreensão do sentido atribuído à formação, os saberes da docência constituídos ao longo da trajetória, a identidade, o que me faz ser como sou e me move nesta direção, e a prática docente.

Neste sentido, a contribuição deste trabalho para os estudos da área reside no fazer pesquisa sobre a própria prática, pois ao olhar para si, utilizando-se desta abordagem autobiográfica, potencializam-se as reflexões sobre a organização das experiências vividas, oportunizando à professora-pesquisadora constituir-se enquanto intelectual crítico, reflexivo e atuante.

Ao empreender esforços na produção da dissertação em tela, me encontrei neste campo da pesquisa narrativa e acredito que se trata de uma área importante a ser explorada nas próximas pesquisas. Futuramente, em um trabalho de doutorado, neste mesmo viés narrativo, intenciono olhar para narrativas de outros profissionais, os profissionais do município de Araraquara-SP, por exemplo, a partir deste contexto de inserção de professoras formadas em cursos de Licenciatura para atuar em turmas de berçário e suas formas de exploração matemática com os bebês.

Não obstante, sabemos que esta reflexão não se encerra aqui, haja vista o fato de que há um longo caminho a ser percorrido para aprendermos mais, e assim, possibilitar o desenvolvimento pleno de nossos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Não estamos completos, perfeitos ou acabados e é este sentimento de incompletude que nos convida a ir além, buscar, renovar, ressignificar...

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**. Pelotas, v.7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 15, nov. 2024.
- ARAÚJO, Ana Maria Simões. **Formação continuada do professor de Arte: dialogia com a experiência**. 2013. 83f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo/SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/f774f87a-1de9-46de-8076-378faea71deb/content>. Acesso em: 24, ago. 2024.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de Azevedo. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2293/4889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10, fev. 2024.
- BARROS, Manuel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BIEMBENGUT, Maria Salett. Mapeamento como princípio metodológico para a pesquisa educacional. In: MACHADO, Nilson José; CUNHA, Maria Ortegoza da. **Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática**. São Paulo: Escrituras, p. 01-11. 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 16, nov. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 8, dez. 2023.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 12, dez. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 (quatro) anos de idade.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 15, dez. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 23, nov. 2023.

CAMARGO, Giancarla Giovanelli de; BAGNE, Juliana; BOLOGNANI, Marjorie. Samira Ferreira; COLETTI, Selene. Desenvolvimento do pensamento algébrico com crianças?... Possibilidades de práticas na Educação Infantil. In: NACARATO, A. M.; CUSTÓDIO, I. **O desenvolvimento do pensamento algébrico na Educação Básica:** compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) Matemática. Coleção SBEM; vol. 12. p. 27-70. 2018. Disponível em: [https://www.sbembrasil.org.br/files/ebook\\_desenv.pdf](https://www.sbembrasil.org.br/files/ebook_desenv.pdf). Acesso em: 8, mai. 2024.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade.** Campinas, SP, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7R5T53QZHf5ntHHcQrRxD9m/?lang=pt> Acesso em: 21, out. 2024.

CARDONA, Maria João; NOGUEIRA, Conceição; VIEIRA, Cristina; UVA, Marta; TAVARES, Teresa Cláudia. **Guião de educação:** género e cidadania no pré-escolar. 2.ed. Lisboa: CIG, 2015a. Disponível em: [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398\\_15\\_Guiao\\_Pre\\_escolar.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf) . Acesso em: 14, jan. 2024.

CARROL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Editora Arara Azul. 2002. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. Acesso em: 20, mar.2025.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; AZEVEDO, Priscila Domingues de. **Linguagem Matemática na Educação Infantil:** experiências no território dos bebês e das crianças bem pequenas. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 1. ed., 2024.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino Fundamental.** 2012. 334f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6ef95332-c450-4751-80c0-ad48f53cff0f/content>. Acesso em: 7, dez. 2024.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Cuidar e educar matematicamente bebês e crianças bem pequenas. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática: a Educação Matemática num mundo pós-pandêmico. **Anais...** Campina Grande -PB. 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/6sipemat/801801-cuidar-e-educar-matematicamente-bebes-e-criancas-bem-pequenas> Acesso em: 3, out. 2024.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. Entre o idioma das árvores e o perfume do sol. In: AZEVEDO, Priscila Domingues de; CIRÍACO, Klinger Teodoro. (Orgs.). **Outros**

**olhares para a Matemática:** experiências na Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.15-18. Disponível em:  
<https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/EbookGEOOM2-1.pdf>. Acesso em: 13, out. 2023.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/bcce5f48-63cb-404b-b782-fca650a7fce> Acesso em: 31, out, 2024.

CLANDININ, Jena D; CONELLY, Michael F **Pesquisa Narrativa: Experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: Editora da UFU, 2ª ed., 2015.

COSTA, Eliene Santos de Faria. **Docência com bebês:** autobiografia docente entre currículo e outras tramas. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará – Belém/PA, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11323668](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11323668) .Acesso em: 2, set. 2024.

COSTA, Tainara Navas Santos. **A caixa de memórias do Grupo Vermelho:** narrativas na Educação Infantil. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ, 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15914> .Acesso em: 1, set. 2024.

CUNHA, Renata Cristina. 2014. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior:** trajetórias formativas de docentes do curso de Letras/Inglês. 2014. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2328?show=full#:~:text=https%3A//repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2328> .Acesso em: 25, ago. 2024.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, v.1, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In:* FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 5ª ed., 2005, p. 67 - 99.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt> Acesso em: 15, ago. 2024.

FIGUEIREDO, Giovana Paganotti. **Margem, mergulho e fusão com o mar:** narrativas de si na pesquisa autobiográfica. 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, Americana/SP, 2020. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9986198](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9986198). Acesso em: 3, set. 2024.

FILHA, Constantina Xavier. A menina e o menino que brincavam de ser... **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.51, p. 627-646, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4dvbnRRcbNwtpPJCszjYTCp/>. Acesso em: 1, maio 2025.

FONSECA, Alessandra da, ESTEVAM, Everton José Goldoni. Estocástica na Educação Infantil: abordagens e reflexões acerca do ensino de probabilidade, estatística e combinatória na infância. **Trilhas Pedagógicas**. Pirassununga- SP. v.7, n. 7, p. 245-262, 2017. Disponível em: <https://fatece.edu.br/revista-trilhas-volume-7>. Acesso em: 29, abr. 2024.

FONSECA, Elizabete Martins Da. **Imaginário e Formação de Educadores: a narrativa de si**. 2016. 183f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-150903/pt-br.php#:~:text=https%3A//doi.org/10.11606/T.48.2016.tde%2D06102016%2D150903> . Acesso em: 28, ago. 2024.

FREITAS, Fé de Souza; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Procedimentos mentais básicos e a aquisição de habilidades ligadas ao pensamento algébrico na Educação Infantil. In: VI Congresso Nacional de Formação de Professores e XVI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Anais...** Águas de Lindóia-SP. 2023. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/736822.pdf>. Acesso em: 9, jun. 2024.

GOULART, Patrícia Martins. Professora, eu? Narrando um pouco de si. In: GOULART, Patrícia Martins; PEZZATO, Luciane Maria. Narrativas de si Práticas em Educação e Saúde. Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2020. p. 247 - 257.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 9. ed., 2011.

JESUS, Deise Cristina Carvalho De. **Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico**. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, Campinas/SP, 2017. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16408> .Acesso em: 29, ago. 2024.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 39ª ed., 2012.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antônio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios Revista de Filosofia**. Natal, RN, v. 20, n. 33, p. 449-484, ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7526> Acesso em: 4, out. 2024.

LOPES, Celi Espasandin. A educação estocástica na infância. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 1, p. 160-174, mai. 2012. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/396>. Acesso em: 15, fev. 2024.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. SP: Autores Associados, 3ª ed., 2011.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 23, n. 51, p.369-386, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.2017/lcv23n51.369> Acesso em: 19, nov. 2024.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **Entre Mitos e Narrativas: a docência na Educação Profissional Técnica**. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador/BA, 2015. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/0baee682-0f74-48f9-8c7f-555b569f1d2f/content> . Acesso em: 27, ago. 2024.

MOURA, Tatiana Queiroz Porto. **Experiências formadoras de coordenadoras pedagógicas no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP**. 2019. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo/SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22894#:~:text=https%3A//repositorio.pucsp.br/jsp/ui/handle/handle/22894> . Acesso em: 30, ago. 2024.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**. UFMS. v. 8, n. 2015, p. 448-467. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1440/965>. Acesso em: 19, mai. 2024.

NACARATO, Adair Mendes; BRANCAGLION, Carmen Lúcia; LOPES, Celi Espasandin. Percursos Narrativos em Educação Matemática. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 04, n.10, p.14-20, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/348> Acesso em: 23, set. 2024.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Iris Aparecida. **O desenvolvimento do pensamento algébrico na Educação Básica: compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) Matemática**. Coleção SBEM; vol.12. 2018. Disponível em: [https://www.sbemrasil.org.br/files/ebook\\_desenv.pdf](https://www.sbemrasil.org.br/files/ebook_desenv.pdf). Acesso em: 12, mai. 2024.

NACARATO, Adair Mendes; MOREIRA, Kátia Gabriela; CUSTÓDIO, Iris Aparecida. Educação Matemática e Estudos (Auto)Biográficos: um campo de investigação em construção. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 04, n.10, p.21-47, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/348> Acesso em: 24, set. 2024.

NARRATIVA. In: **Dicionário Oxford Languages**. Oxford University Press, 2024. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em: 14, set. 2024.

NARRATIVA. In: **Wikipedia**. 2023. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Narrativa> Acesso em: 15, set. 2024.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** v. 27, p. 1-20, out. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/> Acesso em: 28, out. 2024.

OLIVEIRA, Flávia Roberta de. Os laços e os nós na constituição do ser docente de química. 2020. 95f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3330#:~:text=para%20este%20item%3A-.http%3A//tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3330,-metadata.dc.type> .Acesso em: 31, ago. 2024.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Bahia, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059>. Acesso em: 12, jun. 2024.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil uma questão para o debate. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 5ª ed., 2005, p. 5 - 18.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 12, jan. 2024.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan/mar. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n44/2178-2679-apraxis-17-44-93.pdf>. Acesso em: 20, dez. 2023.

PAULIN ROMANOWSKI, Joana.; TEODORA ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em: 14, ago. 2024.

RANGEL, Dulce. **Um amor de confusão**. 1ª Ed. Sieduc. São Paulo, 2018.

RIBAS, Juliana da Rosa. **Ateliê Biográfico de (auto)formação**: cruzando fios e entrelaçando histórias-trajetórias docentes de professores em classes multisseriadas no Estado de Santa Catarina. 2021. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23614> .Acesso em: 5, set. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 16, p. 27-34, jan. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DeVcywdLSK/abstract/?lang=pt#>  
Acesso em: 27, out. 2024.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da.; SOUZA, Roberta Teixeira de.; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set-dez. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-25822020000300005](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005) .Acesso em: 8, set. 2024.

SILVA, Benedito do Carmo Rodrigues da. Transformações de um professor de Química catalisada pela pesquisa autobiográfica. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7918322](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7918322) .Acesso em: 31, ago. 2024.

SILVA, Edilene Oliveira da. **Formação de professoras na/da creche:** ouvir a si e ouvir o outro na construção de uma experiência coletiva. 2021. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro/RJ, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=12843519](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12843519) Acesso em: 5, set. 2024.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. In: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 59-83. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-1-Docencia-na-Educacao-Infantil.pdf> Acesso em: 26, out. 2024.

SILVA, Maria da Penha Tresena. **Saberes docentes na educação profissional:** uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito santo. 2015. 73f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro/RJ, 2015. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12322#:~:text=para%20este%20item%3A-,https%3A//rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12322,-Tipo%20do%20documento> .Acesso em: 26, ago. 2024.

SMOLE, Kátia Stocco. **A Matemática na Educação Infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Penso, 2000.

SOUZA, Ederson Lima. **Texto autobiográfico de professores pré-serviço:** possíveis caminhos para a construção identitária do professor de francês. 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa/PR, 2014. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/469#:~:text=para%20este%20item%3A-,http%3A//tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/469,-metadata.dc.type> Acesso em: 25, ago. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10267>. Acesso em: 12, nov. 2023.

SOUZA, Genilda Nascimento De. **Narrativas da minha constituição docente na Educação Infantil: o brincar e a escuta das crianças durante a pandemia.** 2021. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/MT, 2021. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/3640> .Acesso em: 4, set. 2024.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; BARROS, Josemir Almeida; PACÍFICO, Juracy Machado. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo.** Portugal, v. 15, n. 2, p. 1687-1705, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/371022114> **O diário de campo como instrumento na pesquisa científica contribuicoes e orientacoes** Acesso em: 13, jun. 2024.

VELLOSO, Luciana Mendes. **O ofício das asas é a procura do voo: tornar-se professora-artista.** 2019. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas/SP, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2019.1090941> . Acesso em: 30, ago. 2024.

VIVAS, Eduarda Silva. **Sem quadra, sem pátio, e agora sem espaço comum no ensino remoto emergencial de Educação Física: refletindo sobre uma prática e formação docente.** 2022. 58f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras/MG, 2022. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11821652](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11821652) . Acesso em: 6, set. 2024.

WRIGELL, José. **A galinha geométrica.** Brasília, DF: GEPAP Publicações, 2023.