

NARRAR A EXPERIÊNCIA E (TRANS)FORMAR-SE: O CASO DE UMA PROFESSORA DIANTE DO DESAFIO DE APRENDER A ENSINAR GEOMETRIA

Denise Filomena Bagne Marquesin

Faculdade Anhanguera de Jundiaí/SP
denisemarquesin@ig.com.br

Adair Mendes Nacarato

Universidade São Francisco
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
adamn@terra.com.br

Resumo

O presente texto refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com cinco professoras pertencentes a uma mesma escola situada na zona rural de Jundiaí – Estado de São Paulo, Brasil, tendo como cenário o grupo de trabalho colaborativo. Tem como objetivo narrar a experiência de uma professora diante do desafio de aprender a ensinar geometria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo formativo no grupo foi mediado pela produção de narrativas pelas professoras e pela formadora, tomadas como objeto de análise. Tais narrativas foram compartilhadas no grupo, possibilitando a constituição profissional dessa professora e a inserção da geometria na sua prática docente. Trata-se de uma narrativa construída a partir das vozes das professoras e dos teóricos com os quais se dialogou, buscando a produção de sentidos para o uso de narrativas como estratégias de (trans)formação.

Palavras-chave: Narrativas de formação; Formação docente; Ensino de Geometria; Grupo colaborativo.

Abstract

This text is about part of a master's research carried out with five teachers from the same school in the Jundiaí countryside, in the state of São Paulo, Brazil. Based on



collaborative work, the study was aimed at narrating the experience of a teacher facing the challenge of learning how to teach geometry in the first years of Elementary School. The educational process in the group was mediated by the teachers and the teacher educator, through the production of narratives, instruments of analyze. Such accounts were shared by the group, helping that teacher both in her professional constitution and in including geometry in her teaching practice. It is a narrative with reports from the teachers and theoreticians that we talked to, in an attempt to produce senses for the use of narratives as (trans)formation strategies.

Keywords: Educational narratives; Teacher education; Geometry teaching; Collaborative group.

Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos.

(Delory-Momberger, 2008, p. 36)

Introdução

As palavras de Delory-Momberger impulsionaram-nos a produzir o presente texto. Uma narrativa construída a muitas mãos, com diferentes vozes — vozes das professoras, das pesquisadoras, dos teóricos com os quais dialogamos — e que nos possibilitou nos apropriarmos de nossas experiências como formadoras de professores.

Por que narrar a experiência? De que queremos nos apropriar?

As narrativas produzidas por/com professores vêm ganhando espaço na literatura internacional e nacional. Mais um modismo na educação? Não pensamos assim! Como formadoras, temos constatado que, cada vez mais, as narrativas têm se tornado ferramentas centrais aos processos de formação. No presente artigo, temos como objetivo evidenciar essa potencialidade da narrativa.

Para tal, trazemos um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com um grupo de quatro professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma coordenadora pedagógica, que atuam na rede municipal de Jundiaí, Estado de São Paulo, Brasil, numa escola de zona rural. Considerando que o grupo foi constituído pela professora-pesquisadora e teve a orientadora da pesquisa também como co-participante, ao compartilhar as experiências vividas e as (trans)formações

conquistadas, adotaremos neste texto a primeira pessoa do plural.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, focalizou o processo de constituição profissional dessas professoras, quando passaram a pertencer a um grupo com o propósito de aprender a ensinar geometria. A escola foi escolhida como o *locus* de formação, e a produção de narrativas de aula, como forma de reflexão e de organização da experiência.

“Ao produzir narrativas escritas, as professoras podem tornar públicos seus saberes que, em primeira instância, são de jurisprudência particular (Gauthier et al., 1998) e, ao torná-los públicos, poderão contribuir para o debate com os pares, constituindo-se, assim, os “saberes da ação pedagógica” (Ibidem). Saberes estes provenientes da experiência da professora, mas validados pelas pesquisas e pelos pares. Dessa forma, a narrativa constitui-se numa forma de validação desses saberes, pois passam a ser (com)partilhados, refletidos, rejeitados, apropriados pelos pares. Narrar pressupõe, assim, o outro. O outro, leitor; o outro, ouvinte. O outro, cujas vozes constituem a minha voz” (Nacarato, 2008, p. 145).

Nosso objetivo, no recorte aqui realizado, é analisar o processo de constituição de uma professora narradora de sua prática. No entanto, para a compreensão do processo vivido por Liliane — a protagonista deste estudo —, é necessário conhecer a trajetória de constituição do grupo e da produção de narrativas pelas professoras, ou seja, conhecer o cenário, as atrizes e a trama que se desenvolveu.

Narrar a Experiência... O Cenário e a Trama

Em nossos diálogos com Bruner (1997, 2001) e Connelly e Clandinin (1995), fomos compreendendo as características centrais de uma narrativa: o ator, a ação (ou a trama), a meta, o cenário e o problema.

Com eles ampliamos nosso entendimento da narrativa como organização da experiência, em que o cenário e a trama são pontos de referência dessa experiência narrada. “O tempo e o espaço se convertem em construções escritas em forma de trama e cenário respectivamente. O tempo e o espaço, a trama e o cenário, trabalham juntos para criar a qualidade experiencial da narrativa.” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 35). O cenário é concebido como “o lugar onde ocorre a ação, onde os personagens se formam, onde vivem suas histórias e onde o contexto social e cultural assume o



papel de construir e de permitir.” (Idem, p. 36). Para esses autores, a narrativa é constituída de significatividade — dada pelo passado; valores — transmitidos pelo presente; e intenção — projetada para o futuro. Assim, a narrativa traz em si o passado, o presente e o futuro.

Qual é o cenário desta narrativa? Uma escola pública de zona rural e um grupo de professoras que trabalhou de forma colaborativa nos anos de 2005 e 2006. Foram, ao todo, 28 encontros sistemáticos, com 2 horas de duração, em média, na própria escola onde as professoras atuavam. O grupo tinha uma meta, uma intencionalidade: compartilhar experiências de sala de aula sobre o ensino de geometria. Nesse caso, nada melhor do que registrar as ações ocorridas nesse cenário. Esse registro consistiu em: audiograções e transcrições dos encontros do grupo; diário de campo da pesquisadora; transcrição das entrevistas realizadas no início do trabalho; narrativas produzidas pelas professoras e pela pesquisadora; e transcrição da conversa reflexiva ao final do processo.

Essas professoras/atrizes — que não haviam vivenciado experiências com o ensino de geometria nem como estudantes nem como docentes da escola básica — tinham uma meta em comum: o desejo de aprender a ensinar geometria a seus alunos.

Assim, a trama principal foi sendo tecida a partir da geometria como campo matemático a ser explorado, do grupo constituído na própria escola e das narrativas produzidas. Concordamos com Bruner (1997): a narrativa é uma elaboração do pensamento, com palavras artisticamente tecidas para produzir sentidos. A escritura da narrativa exige o encontro daquele que narra consigo mesmo, antes de dirigir-se ao outro, possibilitando o conhecimento de “si mesmo”. Nesse processo, a linguagem é uma ferramenta poderosa para a organização de experiências e para a construção de realidades. Nas narrativas, íamos conhecendo a nós mesmas, organizando nossas experiências e compartilhando-as no grupo.

Dialogando com Benjamin (1994), compreendemos que a narrativa é constitutiva do sujeito e tem senso prático, pois o narrador “retira da experiência o que ele conta e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (p.201), e “quem escuta uma história está em companhia do narrador.” (p.213). Isso porque, como nos diz Bruner (2001), identificamo-nos com as narrativas dos outros pela verossimilhança com as nossas experiências, com as nossas histórias.

Quando narramos, nossas histórias misturam-se com o tempo e com outras

histórias, pois, como nos diz Larrosa (1998), quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro.

As narrativas, quando produzidas no e para o grupo de professores, criam um contexto de colaboração que favorece a explicação e a reexplicação das histórias, pois:

“O aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo em que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos nossos pensamentos, através de nossas vozes” (Bolzan, 2002, p. 75).

As narrativas são constitutivas da identidade do narrador-professor, pois “permitem adentrar num campo subjetivo das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, e por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos das situações do/no contexto escolar.” (Souza, 2006, p. 136). Assim, o professor, ao expor sua ação por meio da narrativa, seleciona palavras que revelem seus saberes e sua compreensão sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos; que lhe possibilitem questionar-se sobre seus saberes de si; que lhe permitam debruçar-se sobre sua história e sobre seu saber. Para Souza (2006, p. 144):

“A identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida, buscando uma compreensão de si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador de sua vivência pessoal e social”.

Se, de partida, já tínhamos nos apropriado dessas concepções sobre narrativas, para o grupo de professoras isso não fazia sentido. Não faz parte do cotidiano de trabalho da maioria dos professores registrar, sistematizar e refletir sobre suas experiências. Assim, aprendemos com Soligo e Prado (2005, p. 35) que “a escrita é uma arma poderosa, senão por outra razão, porque seu destino é a leitura. A escrita documenta. Comunica. Organiza. Eterniza. Subverte. Faz pensar. A nós mesmos e



aos leitores. Mas é um ato difícil. Muito mais difícil que a leitura”. E, então, como incentivar as professoras do grupo a escrever, a documentar suas experiências com o ensino de geometria e suas aprendizagens em sala de aula? Estávamos diante de um problema.

Sem dúvida, esse foi o maior desafio por nós enfrentado. Sempre que argumentávamos sobre as vantagens trazidas pelo uso da escrita para ampliação das possibilidades de refletir sobre a prática, sentíamos, inicialmente, que as palavras se perdiam. Não tínhamos a consciência de que “ninguém poderá nos fazer aprender exatamente o que aprendeu com as leituras que fez e com os textos que escreveu. E nós não poderemos ensinar exatamente o que aprendemos com as leituras que fazemos e os textos que escrevemos.” (Soligo & Prado, 2005, p. 37).

No entanto, pudemos construir coletivamente um caminho. Foi assim que buscamos valorizar as escritas — pequenos relatórios, no início — que as professoras produziam e, paralelamente, começamos a investir em estudos sobre narrativas. Em cada encontro do grupo havia a leitura de pelo menos uma narrativa de uma professora, seguida de discussões e reflexões sobre o texto lido e de articulações com os demais textos lidos no grupo. Reconhecemos que um ponto fundamental desse processo foi o papel da pesquisadora-formadora, que também produziu suas narrativas dos encontros, também lidas no grupo. Suas reflexões nessas produções foram centrais para que as professoras, de um lado, se sentissem mais seguras e vissem o grupo como um espaço de compartilhamento; de outro, compreendessem como as narrativas possibilitam a circulação de saberes e não saberes sobre a prática e sobre o próprio ato de escrever. Destacamos uma narrativa essencial no processo de escrita no grupo, produzida pela pesquisadora-formadora:

“Título: Compreendendo o “outro” pelos registros

Todas nós ficamos encantadas; percebia-se um silêncio total e tive a certeza que foi muito significativo para todas. Isto acontece, pois existe o respeito antes de tudo, o qual se associa à verificação de como foi o trabalho da amiga, além do que sempre se “aprende” ouvindo o outro.

Nas explicitações sobre as propostas pedagógicas faltaram detalhes importantes para compreensão do leitor ausente da situação, no entanto, houve a descrição detalhada do envolvimento dos alunos. Fiquei refletindo e considero que seja mais fácil expor o que aconteceu com o aluno do que expor como “eu” fiz e faço/atuo nos diferentes momentos...

Sinto que esta socialização dos registros servirá para melhorar os registros de todas nós. Isto se confirma com a Marisa expondo: “esqueci de expor que o grupo era...” Ela percebeu a necessidade de evidenciar alguns detalhes como a organização da classe e como a professora conduziu a atividade.

Como pesquisadora, percebo que estas leituras de hoje serviram para diagnosticar a necessidade de que eu preciso parar para ouvir mais, além, é claro, de confirmar que estamos sempre aprendendo com o outro, pois, diante das circunstâncias, não sei se reagiria da mesma forma que vocês. Só para ilustrar, não sei se teria coragem de escrever que voltei para classe, pois não sabia como continuar a aula, como fez a Liliane.

Outro aspecto interessante que percebi foi que os registros constituem um importante ponto de referência para análise das atividades desenvolvidas, além de fornecerem pistas para compreensão da singularidade de cada um dos envolvidos. É bom lembrar ainda que cada ouvinte entende do seu jeito e estabelece relações que lhe são próprias. Estou lendo Charlot, e ele enfatiza este aspecto: “não existe saber sem relação com o saber”.

Para finalizar, preciso realçar que com estas leituras percebi que, quando a pessoa lê para o outro, se dá conta das dificuldades de expor o que realmente aconteceu e este aspecto acho que servirá de ponto de referência para nós e para a professora que escreveu, para que entendamos se houve crescimento e ampliação dos recursos de escrita” (Narrativa nº 5, produzida, a partir do 14º encontro, em 25/11/2005, pela pesquisadora-formadora).

Nessa narrativa evidencia-se o respeito da formadora pelas professoras participantes do grupo, o qual foi lhes dando segurança para expor suas lacunas de formação, suas incompletudes conceituais — como no caso da Profa. Liliane que, ao não saber como dar continuidade na tarefa, optou por voltar com os alunos para a sala de aula, como veremos mais adiante neste texto — e seu desejo de compartilhar suas experiências de sala de aula. Possibilitou às professoras perceberem que a narrativa vem com emoção, sentimentos e reflexões e, embora trate de um evento já ocorrido, traz projeções para o futuro.

À medida que os encontros aconteciam, as narrativas foram ganhando corpo e consistência. De pequenos parágrafos, no início do processo, essas narrativas transformaram-se em longos textos, com detalhes, reflexões e problematizações da prática. Assim, as atividades para a sala de aula, preparadas coletivamente no grupo,



tornavam-se o foco das narrativas a serem produzidas para o encontro seguinte. As experiências vivenciadas com os alunos eram registradas nessas narrativas.

Dentre as cinco atrizes dessa trama, selecionamos uma para destacar suas ações e constituição a partir das narrativas produzidas: Liliane.

Liliane: A Opção pela Carreira do Magistério e o Início de uma Trajetória Profissional

Liliane é natural da cidade de Jundiaí/SP. Sempre gostou muito de ler e considera que esse aspecto foi determinante para ter sido sempre boa aluna e tirar notas altas. Ao remeter-se ao gosto pela profissão, ela nos diz: *Desde criança eu gostava de escola, brincava de escolinha e admirava as professoras nas classes conseguindo a atenção das crianças. Adoro ensinar e adoro criança* (Entrevista, junho 2005).

Antes de ser professora, trabalhou na área da saúde como auxiliar técnica de enfermagem durante 21 anos. Era um trabalho técnico, com ações e resultados esperados. Mudar de uma atividade técnica e rotineira para uma marcada pela imprevisibilidade que é a sala de aula e o contato com os alunos representou para ela uma mudança de postura frente à profissão. Suas ações depois que se tornou professora passaram a ser marcadas pela inquietude e busca de compreensões sobre o seu fazer.

Cursou o magistério de 1994 a 1999 e, em 2000, prestou o concurso para professora, ingressando, em 2003, no Sistema Municipal de Educação de Jundiaí. Nunca havia dado aula, mas mergulhou na educação com muita vontade, trabalhou com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, fez o curso superior oferecido pelo município: PEC/Normal Superior¹, na PUC-Campinas. Sua escolha profissional foi por opção e tem uma visão “romântica” da escola: *A professora precisa ser alegre, brincalhona, e mostrar que viver aqui é bom. Considero que deveríamos resgatar o respeito. Para isso precisaríamos ensinar civismo novamente, sem demagogia, para fazer a criança entender e escolher o melhor para a sua vida* (Entrevista, junho 2005).

Revelou, no início do trabalho, certo conformismo em relação às dificuldades da

¹ Trata-se de um curso de graduação exclusivo para de professores que possuíam apenas a formação correspondente ao ensino médio e que atuavam como professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

formação para ensinar matemática, apesar de reconhecer que o curso de Magistério² não lhe deu embasamento para ser professora, nem para ensinar Matemática.

“A matéria mais fraca que eu tive no magistério foi Matemática. Inclusive o nosso professor sabia muito, era um gênio, era muito educado, aquele que tira cadeira para gente sentar, mas não sabia explicar... Você já ouviu esta frase: “quem não gosta de Matemática faz magistério” (Entrevista, junho 2005).

Seu aprendizado para ensinar matemática veio com a prática em sala de aula, porém sempre teve o cuidado de não exigir que os alunos decorassem as respostas, pois sente que tudo tem explicação e que os alunos, ao participarem de forma lúdica ou entendendo a situação nova, conseguem compreender e não sofrem para aprender.

Liliane reconheceu que, devido às condições de ensino de sua escolarização inicial, tem muita dificuldade em Matemática, principalmente em relação à resolução de problemas; por isso, tem buscado recurso nas dramatizações, para que as crianças aprendam de forma lúdica, sem dificuldades, e adquiram o gosto pela Matemática. *Antes Matemática era um bicho, dava medo. Hoje os alunos vibram com os desafios, gostam de participar das encenações que eu faço para eles entenderem o enunciado do problema (Entrevista, junho 2005).*

Também os conteúdos de geometria eram um tema desconhecido que ela não trabalhava com segurança, o que a levou a propor atividades mais fáceis, só para os alunos terem contato com o assunto. Assim justificou essa atitude:

“O que já sabia do colegial ficou até hoje. O Magistério não me acrescentou em nada, principalmente para geometria. Precisei buscar nos livros e revistas didáticas atividades para oferecer para meus alunos. Da geometria dou o mais básico da Matemática, por que pode ser vista em tudo. Ela está presente nos nossos olhos. A partir de tudo tem cálculo geométrico, tem figuras, tem mapa, tem raciocínio” (Entrevista, junho 2005).

Considera, ainda, que existem limitações de materiais para ensinar geometria, e os PCN³ são os únicos recursos teóricos para trabalhar com esse conteúdo. Além desses, outros temas, como estatística e análise de gráficos, são motivos de

² Curso de nível médio que habilitava professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental e atualmente extintos no Estado de São Paulo..

³ Parâmetros Curriculares Nacionais - <http://www.inep.gov.br>.



insegurança na prática docente. Por outro lado, seu ambiente de trabalho proporcionava a ela a possibilidade de aprendizagem constante: ali escolheu efetivar-se, pela localização da escola, pelo relacionamento entre os pares, pela clientela e pelo acolhimento. Ali observava a ausência da cultura da individualidade e vivia a cultura do compartilhamento, já que o professor não é dono do saber.

“Quanto a ser escola rural, eu acredito que isto é um aspecto positivo, e no caso a direção faz o nome da escola, e a nossa diretora é muito compreensiva, comprometida com todos, não existem panelinhas, com as mais velhas. Isso é muito importante para o bem de todos” (Entrevista, junho 2005).

Percebe-se também, por esse depoimento, que o trabalho desenvolvido na unidade e vivenciado por Liliane está garantido pela não balcanização⁴.

O desafio de ensinar geometria e narrar suas experiências ao grupo

Liliane, por diversas vezes, evidenciou que no início da pesquisa era uma professora insegura; mas, com a colaboração do grupo, adquiriu segurança nas suas ações e confiança para suas argumentações junto às colegas; tinha consciência da necessidade de mudanças e de ruptura e arriscou-se a introduzir inovações.

Apesar das dificuldades iniciais para expor suas idéias por meio da escrita, dispunha-se a fazer registros das suas aulas e, como ela mesma afirmava: *havia intenção de construir de narrativas* (Diário de campo da pesquisadora). Percorria um processo de compreensível insegurança, pois, como destacado anteriormente, registrar o vivido normalmente não faz parte da atividade docente.

Em diversos encontros, Liliane narrou oralmente suas experiências, consultando anotações das suas aulas em seu caderno pessoal, sem, no entanto disponibilizá-lo para o grupo. Posteriormente, apresentou os registros em forma de lista, para que os participantes acompanhassem a lógica de sua aula. Esse tipo de registro, enumerativo, trazia segurança para a autora, pois ele dispensa a exposição de

⁴ Balcanização é o fenômeno que existe em alguns estabelecimentos escolares, onde os professores associam-se mais estritamente a diversos colegas, dentro de grupos distintos. Nessas escolas a estrutura balcanizada é constituída por grupos separados, às vezes competitivos ou em conflito, que buscam continuamente defender sua autonomia e fazer prevalecer seu ponto de vista quando não podem fugir da lei comum. A existência de tais grupos em uma escola reflete e reforça idéias e práticas muito diferentes em matéria de teoria da aprendizagem, estilo de ensino, disciplina, seleção ou aplicação do plano de estudos. (THURLER, 2001, p. 63).

crenças e concepções:

“Entreguei a folha e li proposta da aula: fazer desenho usando figuras geométricas conhecidas;

Apresentei uma possibilidade: montar um palhaço;

Os alunos recortaram triângulos, círculos e quadrados e montaram seus desenhos;

Não houve muita criatividade: somente o Tales fez um dinossauro” (Registro produzido em 31/09/2005).

Durante essa narrativa oral, houve questionamentos das colegas sobre a forma como a atividade havia sido desenvolvida em sala de aula: foi oferecido apenas o sulfite para montar o desenho? Foi colocado modelo na lousa? Houve discussão sobre as formas geométricas que eles conheciam e levantado hipóteses sobre usar outras formas? Liliane comentou que não se atentou aos detalhes que fugiam a sua proposta, pois inicialmente, não havia pensado em ampliá-la, como por exemplo, sugerindo aos alunos que criassem outros desenhos. Com o propósito de conhecer o que os alunos conseguiam construir utilizando figuras geométricas e ainda verificar como os alunos se comportavam frente ao desafio, o grupo, então, sugeriu que ela retomasse a atividade e fosse com eles à área externa da escola para que verificassem imagens e objetos com diferentes formas geométricas.

Essa experiência de troca e o investimento da professora contribuíram para a realização de um trabalho envolvendo diferentes polígonos (pentágonos, hexágonos, dentre outros). Essa troca motivou a professora a inovar na sala de aula e registrar até mesmo ações que ultrapassavam seus saberes, como nos revela um trecho de uma das suas narrativas sobre a aula em que usou elástico com grupo de alunos para montagem de polígonos⁵:

“No momento em que a brincadeira do elástico estava se tornando muito complicada, decidi voltar para sala de aula, pois as perguntas sobre o número de lados dos polígonos formados eram tantas, que comecei a me confundir e preferi retomar a atividade no outro dia. Talvez até leve para o pátio o quadro com os nomes dos polígonos e o número de lados para não ensinar errado”. (Narrativa nº 3, produzida em 18/10/2005).

⁵ Trata-se de uma atividade realizada com elástico, na qual os alunos passam a representar os vértices de polígonos de 3, 4, 5... lados.



Liliane começou a expor-se perante o grupo; evidenciava suas fragilidades conceituais em relação à geometria e, num movimento temporal, não apenas expunha uma ação passada, mas fazia projeções para o futuro. Na intencionalidade da escrita, evidencia-se o potencial da narrativa como forma de ampliar o poder de compreensão e reflexão sobre a prática, “porque escrever é fazer história” (Prado & Soligo, 2005).

O compartilhamento dessas narrativas ia mobilizando o grupo para novas produções: constatava-se o entusiasmo por escrever detalhes das ações vivenciadas nas salas de aula — estratégias não previstas, como usar o gravador nas aulas, foram, então, incorporadas aos encontros do grupo, evidenciando a preocupação das professoras em garantir que as suas narrativas fossem as mais fidedignas possíveis. Liliane foi uma das professoras que gravou várias aulas.

Ela pretendia, de uma forma ou de outra, ressaltar os diálogos ocorridos em sala de aula e complementá-los com seus dizeres, para provocar no ouvinte e no leitor a revelação dos acontecimentos. Ou seja:

“O compromisso com uma escrita que permita comunicação e interação de fato — que seja fruto da tentativa de aproximação, a máxima possível, entre o que se pretende dizer, o que efetivamente se diz e o que pode ser compreendido — exige, do começo ao fim, escolhas de natureza diversa e coordenação de procedimentos complexos. [...] “a gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e enquanto se passa por tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita”⁶. (Soligo & Prado, 2005, p. 36).

Após gravar uma de suas aulas, a professora Liliane apresentou ao grupo a sua quinta narrativa escrita:

“Neste dia levei o gravador para minha classe, pois a dinâmica seria muito grande para eu guardar os detalhes. Conversamos sobre o cubo, exploramos as partes do cubo montado e depois entreguei a todos a planificação do cubo para montarmos juntos e estudarmos as partes dele novamente. Ressalto que estudei muito o plano de ensino e elaborei uma seqüência de atividades de construção de sólidos geométricos, estudando os vértices, as arestas e as faces. Não tenho certeza se as atividades estão numa seqüência

⁶ Aqui os autores estão citando Mário Quintana.

correta, porém, após muitos estudos considero que estou no caminho certo, para este momento de tantas descobertas.

A seqüência pensada foi explorar e observar os vértices, as arestas e as faces de alguns sólidos, fazer comparações e pensar onde se encontram estas formas no nosso dia-a-dia.

Preciso esclarecer que primeiro construí-los, manuseá-los, colá-los e admirá-los, mais como uma satisfação pessoal urgente do que como material pedagógico para uma classe de segundo ano.

[...] – muitos detalhes da classe... gravados e transcritos

Ao observá-los, prontos, penso que poderia também refletir sobre a utilidade deles, porém, neste momento, a minha maior satisfação direcionou-se em poder, concretamente, saber o que é um poliedro, que há uma infinidade de possibilidades e que tudo o que eu aprendi em todos os anos de escolarização que eu tive não me preparou para ver os poliedros que hoje estou vendo.

Desta forma, quando vejo um cubo, ou a sua planificação, penso em quanto ele é simples, perto de tudo o que existe sobre este assunto; ao mesmo tempo, penso até que ponto posso chegar com meus alunos com tudo o que tenho estudado e visto e o pouco que os professores sabem sobre este assunto.

Neste momento, posso concluir como nossa formação foi falha. Como é possível transmitir conhecimento aos alunos sobre um assunto que não se domina? Que tipo de assimilação estes alunos terão e o que os outros professores poderão contribuir em seu crescimento, se nem eles têm o embasamento necessário para poder ensinar corretamente? O que esperamos de nossas crianças quando fingimos ensinar, se não sabemos o que estamos ensinando?

Não devemos brincar de dar Geometria, não devemos brincar de dar aula, pois é com a formação destas crianças que estamos mexendo e nossa responsabilidade é imensa.

Nessas observações, não me sinto à vontade, quando penso nas turmas que já passaram por minhas mãos e eu brinquei de dar o eixo espaço e forma e os usei de cobaia para as minhas conjecturas sobre o assunto.

Estas angústias não são só minhas, são de todas as professoras comprometidas com a educação das crianças, independentemente de sua idade” (Narrativa nº 5, produzida em 30/03/2006).

Constata-se o sentido e a pertinência da escrita narrativa e suas implicações com a prática e com o processo formativo adotado no grupo, ou seja:



“A escrita narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre as aprendizagens experiências” (Souza, 2006, p. 136-137).

A sistematização das experiências apareceu inúmeras vezes nos depoimentos e nas narrativas de Liliane. Ao fazer parte do grupo; ao expor-se durante a produção de narrativas; ao compartilhar suas experiências e apropriar-se das de suas colegas, os saberes de Liliane, sem dúvida, ampliavam-se. Eram visíveis suas transformações: revelava segurança para responder aos alunos, sem precisar interromper a atividade:

“Eu já estou me policiando para usar o vocabulário correto. Outro dia estava trabalhando um texto sobre curiosidade da Revista Recreio- Quem inventou o lápis? – e então os antigos usavam duas tábuas com um pedaço de grafite/carvão, que inicialmente não tinha forma, e depois foram descobrindo que, se o carvão/grafite fosse cilíndrico, seria mais fácil para segurar e para fazer o traçado da letra. Mais tarde, como ele quebrava muito fácil, resolveram envolver o grafite com um contorno de madeira – cilíndrica também. Então meu aluno, o Lucas disse: “as tábuas eram retangulares e os lápis eram cilíndricos?” E eu respondi que sim. Veja a importância de enfatizar o vocabulário” (Registro audiogravado do 28º encontro em 26/05/2006).

Estas e outras tantas situações, quando socializadas no grupo, possibilitaram a constituição de uma comunidade de aprendizagem, na qual o saber passa a ter outra natureza: passa a ser o saber da prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999), como destacado por Liliane:

“Será que não entramos num estudo muito além das nossas capacidades? Sinto que precisamos continuar estudando. Antes dos nossos estudos, nossa situação era confortável: ensinávamos o que os livros didáticos propunham e estávamos contentes, hoje já aprendemos muito, porém, este muito é pouco perto do que precisamos ensinar. Agora quando lembro-me da atividade do Palhaço — construir o desenho do palhaço usando o círculo, o quadrado, o retângulo e o triângulo, fico indignada, pois eu não oferecia nenhum desafio ao aluno e nem eles e nem eu tínhamos nada para resolver — todos iriam ficar iguais e o importante era a aparência e não o que íamos aprender e descobrir.

Hoje preciso de mais, quando penso numa atividade, penso no que as crianças já sabem e vão aprender e como poderei fazer com que façam o desenho, visualizem outras alternativas e descrevam suas intenções. Outro dia, quando fizemos a planta da classe vista de cima, depois da socialização dos desenhos, sugeri aos alunos se alguém gostaria de ir até a lousa para desenhar a classe vendo do meio para trás. A aluna Carla fez a frente das carteiras – cinco carteiras representando as fileiras e o Caio falou: “Faz também a frente do computador que fica lá atrás e o varal com as atividades da turma do pré na parede”. Eu achei o máximo; avançamos no desenho coletivo também” (Conversa reflexiva, 28/08/2006).

As narrativas como estratégia de formação e como objeto de análise de pesquisa desencadearam, sem dúvida, um processo de reflexão e de (re)elaboração e legitimação dos conceitos e das experiências autênticas de cada uma e do grupo, e também os conflitos e as transformações vivenciadas. Esse movimento interno de cada uma das professoras participantes na pesquisa confirmava que todos temos formas próprias de pensar e de conceber e que o nosso processo de (trans)formação e de desenvolvimento profissional não é linear e é único. O gosto por produzir narrativas e por lê-las no grupo havia sido despertado; a paixão e o desejo de expor nosso trabalho e nossas aprendizagens eram nítidos nos encontros. Descobrimos que, apesar de ser trabalhoso escrever, as razões eram maiores e, como afirmam Soligo e Prado (2005, p. 37), elas eram “suficientemente fortes para nos seduzir, para nos convencer, para nos arrastar, para dar a certeza de que vale a pena”, tal como evidenciado no diálogo entre Marisa e Liliane:

Marisa: Eu trouxe minha narrativa sem digitar, quero ler para vocês primeiro. Ela tem quatro páginas e tirei fotos da atividade, e acho vão gostar de ouvir. Nesse momento posso afirmar que estou empolgadíssima para que ouçam e acrescentem o que quiserem.

Liliane: Antes de você ler, eu preciso falar: cada minuto que vivemos e paramos para pensar, percebemos que não conseguimos expor o que sabemos e vivenciamos e, conseqüentemente, não conseguimos escrever tudo o que vivenciamos, mas o que escrevemos é muito importante para nós que os outros ouçam e confirmem e questionem... (Registro audiogravado do 21º encontro, 17/03/2006).



Tais vivências enriqueciam os encontros e durante a leitura das narrativas havia silêncio total e troca de expressões de sensação de bem-estar. Assim as vozes se encontravam nas narrativas.

“O “eu” pode falar como investigador, como professor, como homem, como mulher, como comentarista, como participante da investigação, como crítico narrativo ou como construtor de teorias. Não obstante, quando vivemos o processo de investigação narrativa somos uma só pessoa. Da mesma maneira que só somos um quando escrevemos. Sem confusão, quando escrevemos narrações, se converte em algo importante para resolver qual das vozes é a dominante cada vez que escrevemos “eu”.” (Connelly; Clandinin, 1995, p. 41).

Vozes que produzem significados e sentidos para as experiências, para a nossa constituição. “Não sou eu mesmo um outro em mim mesmo. Sou um outro que resulta de tudo que me acompanha.” (Larrosa, 1998, p. 115).

Liliane foi se apropriando daquilo que Bruner (2001, p. 41) destaca: “a inseparabilidade do personagem, do ambiente e da ação”, os quais estão profundamente arraigados na natureza do pensamento narrativo e aparecem nos seus comentários em um dos encontros:

Liliane (com um sorriso enorme) disse: Acho que estou entendendo que estes meus momentos fazem parte do meu desenvolvimento profissional; por isso é interessante que continue meus registros (Diário de campo da pesquisadora relativo ao 22º encontro, em 27/03/2006).

São registros produzidos a partir de um cenário, tendo uma trama sendo tecida e transformada em escrita.

“Talvez a propriedade principal da narrativa seja sua seqüencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores. Estes são seus constituintes. Mas estes constituintes, por assim dizer, não têm vida ou significados próprios. Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da seqüência como um todo, seu enredo ou fábula” (Bruner, 1997, p. 46).

Liliane, por diversas vezes, evidenciou que no início da pesquisa era uma

professora diferente de hoje, que havia se transformado e veio a entender que os saberes não são lineares e permanentes; adquiriu segurança nas suas ações e confiança para suas argumentações dentro do grupo; passou a ter consciência da necessidade de mudanças e de ruptura e arriscou-se a introduzir inovações. Na conversa reflexiva ao final do processo de documentação da pesquisa, comentou sobre a ampliação de sua percepção sobre como se ensina e se aprende matemática e falou a respeito dessa ruptura:

“Eu acho e tenho certeza que, se oferecermos oportunidade, eles aprendem; por isso eu arrisquei e está dando certo. Fiz com eles um estudo sobre a simetria nas diferentes figuras e fotos que recortaram do jornal, e um aluno despertou a curiosidade de todos, falando: “estamos procurando tanta simetria e a maioria vê isto nas pessoas, o nosso próprio corpo é simétrico.” Outro aluno, o Leonardo, disse: “se tirarmos uma foto da fachada da escola podemos ver que ela também é simétrica: tem quatro janelas e se dividirmos no meio verificamos duas para cada lado”. Percebi que eles entenderam o conceito de simetria e que o Leonardo associou com a atividade do início do ano, quando desenhamos a fachada da escola. Porém na ocasião eu não trabalhava simetria e sim desenho, traçado das linhas, proporção, etc. Foi tudo de bom, estar arriscando e conseguindo resultado. Mas eu tenho vocês do grupo para me darem o respaldo” (Conversa reflexiva, 29/08/2006).

Vale ressaltar que as narrativas tinham significado para o grupo, porque havia a ação de compartilhar saberes e experiências sobre geometria, produzidos num mesmo ambiente de trabalho. O contato com essas narrativas provocou em Liliane, em particular, a comunicação de saberes e experiências, tal como defende Suárez (2008, p. 114):

“No processo de escrita, os docentes se convertem em autores de relatos pedagógicos e histórias escolares, ao mesmo tempo em que mostram os saberes profissionais e as compreensões sociais que colocam em jogo, cotidianamente, em suas práticas educativas, reconstruindo-as ao relatá-las. Transformam-se em narradores de suas próprias experiências pedagógicas. E, como se sabe, toda narração ou testemunho autobiográfico já supõe em si mesmo interpretação, construção e recriação de sentidos, leituras do seu mundo e de sua vida. Assim, quando narram experiências pedagógicas das quais são



protagonistas, os docentes estão reconstruindo, interpretativamente, parte de suas trajetórias profissionais, atribuindo sentidos ao que fizeram em um determinado momento como docentes”.

Esse contexto de formação possibilitou à professora Liliane apresentar sua singularidade, suas conquistas e suas transformações durante a participação na pesquisa através do seguinte texto, a partir da produção de um mapa conceitual:

“Título: Vencendo desafios e transformando-se

Busco neste texto apresentar o reflexo dos momentos compartilhados com o grupo. Demonstro, assim, o caminho percorrido por meio de trocas de idéias e de estudos feitos.

Trabalhar geometria nas séries iniciais não é fácil, principalmente quando não se teve um “ensino” adequado. Como ensinar algo que você não conhece muito?

Com a oportunidade de realizar estes estudos com a pesquisadora-formadora Denise e o grupo de professoras, surge um caminho não tão árduo e uma outra visão sobre o conteúdo e os conceitos geométricos.

No início me senti um tanto quanto “deslocada” do grupo, mas aos poucos minha mente foi se abrindo e a motivação maior foi perceber que consegui passar aos alunos o meu aprendizado.

A produção de narrativas foi com certeza um dos instrumentos mais importantes para nossa constituição de grupo, para nossa aprendizagem, para a confirmação da nossa identidade profissional e, por que não, para compreensão de que estamos em constante processo de transformação, pois o que escrevo hoje servirá para repensar o amanhã.

Foi realmente um desafio, porém um desafio muito “gostoso”, que trouxe realizações pessoais por conviver no grupo e profissionais por aprender geometria e constatar que as crianças aprenderam a visualizar uma geometria, até pouco tempo, desconhecida até por mim” (Registro reflexivo produzido em 28/05/2006).

A sistematização das experiências apareceu inúmeras vezes nos depoimentos e nas narrativas das participantes do grupo, principalmente de Liliane. Tais experiências, ao serem socializadas no grupo, possibilitaram a constituição de uma comunidade de aprendizagem e a (trans)formação de cada uma de nós.

“Quando escrevem e re-escrevem seus relatos de experiências pedagógicas,

quando documentam narrativamente os saberes e compreensões que conseguiram produzir em torno delas, os docentes deixam de ser o que eram, se trans-formam, são outros. Tornam-se leitores, intérpretes e comentaristas de suas próprias vidas profissionais e dos sentidos pedagógicos que elaboraram no seu decorrer” (Suárez, 2008, p. 115).

O Inesperado... Tempos Depois

Ao tomar as narrativas como objeto de análise, realizamos uma interpretação possível. Como nos diz Bruner (2001, p. 132): “nenhuma história possui uma única interpretação exclusiva. Seus supostos significados são, a princípio, múltiplos”. Até que ponto nossas interpretações das narrativas de Liliane dão evidências de sua (trans)formação durante o trabalho no grupo? Não teriam sido tais narrativas produzidas para agradar a pesquisadora-formadora?

Eis que surge o inesperado. Três anos após a experiência aqui narrada, por alguns caminhos imprevisíveis, a professora orientadora da pesquisa, através de uma aluna da pós-graduação, tomou conhecimento de que Liliane permanecia na mesma escola. Sugeriu a essa aluna — em fase de preparação de um seminário para a disciplina que cursava — que entrevistasse Liliane para saber o que havia ficado como consequência da participação naquele grupo. Fomos surpreendidas pela produção de uma narrativa de duas páginas, na qual Liliane não apenas recorda de todo o processo vivido no grupo, como registra suas aprendizagens. Destacamos alguns fragmentos dessa narrativa:

“Nos encontros, cada professora fazia a socialização dessas experiências com sua turma e, naturalmente, vinham surgindo novas e emocionantes idéias para propor e desenvolver atividades geométricas. [...]

De todo o estudo realizado, ficou para mim a importância de se ensinar geometria nas séries iniciais do ensino fundamental. A geometria é um tópico natural para encorajar a resolução de problemas e tem muitas situações que aparecem no mundo real. Para construir seu próprio conhecimento matemático, é imprescindível que o aluno faça comparações, explorações, representações, construções, discussões, enfim, que ele possa investigar, descobrir, descrever e perceber propriedades. A geometria é rica em oportunidades para que estas metas sejam alcançadas.

Eu, que antes só ensinava geometria pedindo aos alunos para desenharem



palhaços, casas, circos e neles identificarem as figuras geométricas, fiquei com uma outra visão: a visão geométrica. Foi preciso que eu estivesse envolvida no assunto para assegurar a aprendizagem dos alunos, com atividades que previam construções, comparações e transformações de figuras.

Outra coisa importante foi descobrir que a partir de objetos baratos e presentes no nosso cotidiano, é possível ensinar. [...] E a satisfação de ver crianças de sete anos com uma visão geométrica bastante aguçada” (Narrativa produzida em junho de 2009).

Retomamos aqui as palavras de Delory-Momberger (2008, p. 36), na abertura deste texto: “Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos”. E a autora continua nos dizendo que “Cada experiência encontra seu lugar e adquire seu sentido no seio da forma construída pela qual o homem representa, para si mesmo, o curso de sua vida” (p. 58). As experiências vividas no grupo determinaram, para Liliane, em especial, seu compromisso com a inserção da geometria na sua prática docente; para nós, demais membros do grupo, contribuíram para nossa constituição profissional como professoras, formadoras e pesquisadoras, pois, como nos lembra Delory-Momberger (2008, p. 59):

“As experiências e as significações da vida nunca atuam na relação única consigo mesmo; elas devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas primeiras redes de pertencimento e naquilo que Dilthey chama de comunidade (Gemeinsamkeit), entendendo por esse termo o que os homens partilham entre si e exteriorizam sob forma de signos comuns. É nessa esfera da comunidade que me compreendo a mim mesmo como ser individual, da mesma maneira que compreendo os outros a partir das objetivações que dão de si mesmos. O tipo de vínculo que me une aos outros na partilha de signos comuns, a começar pelo uso da língua, é semelhante ao que estabeleço comigo na relação de reflexividade sobre a minha própria vida” (destaques da autora).

Foi nesse contexto, nesse grupo de trabalho colaborativo, que nos constituímos como professoras que aprenderam geometria para ensinar; que nos transformamos ao nos apropriarmos de nossas vidas, narrando nossas experiências. “Dito de outra forma, que o *sentido já aconteceu* e que a tarefa da formação consiste em encontrá-lo *por trás* ou *sob* aquilo que o dissimula ou o impede de se manifestar.” (Idem, p. 96, destaques da autora). Assim, a narrativa:

“Reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (Idem, p. 97, destaques da autora).

Sentidos Atribuídos ao Vivido

A nossa narrativa teve a intenção de organizar e tematizar uma experiência de formação. Uma experiência que, como diz Larrosa (1998), nos tocou e nos transformou como formadoras e pesquisadoras. Já tínhamos a princípio a intenção de usar a produção de narrativas como estratégias de formação. Mas essa produção por si só não garantiria essas experiências autênticas no sentido larrosiano, ou seja, experiências que transformam. A colaboração existente no grupo foi fundamental para que essas narrativas se fossem tornando o eixo central do trabalho.

Atualmente, afastadas desse processo, produzimos novos sentidos ao vivido. Nesse percurso, estabelecemos outros diálogos, apropriamo-nos de outras vozes, produzimos outras narrativas e buscamos outras interpretações para essa experiência singular vivida nos anos de 2005 e 2006. No entanto, tal experiência reforçou nossa crença na potencialidade das narrativas, tanto para a constituição profissional quanto para as mudanças de práticas. Assim, como diz Suárez (2008, p. 111), as narrativas dos docentes estão direcionadas para a ação transformadora:

“A transformação das práticas docentes “surge de dentro”. A mudança será possível, através da elaboração e difusão de novas e cada vez mais densas descrições e autodescrições sobre o que fazem, pensam e dizem os docentes, por meio da construção coletiva e negociada de novas formas de nomear os fenômenos, objetos, atores e relações do cotidiano e escola”.

Nesse processo (trans)formamo-nos, produzimos sentidos ao vivido e ressignificamos o papel do grupo na própria escola como espaço de formação docente.

Referências Bibliográficas

Benjamin, W. (1994). O narrador. *Obras Escolhidas*, pp. 197-221 (vol. 1). São Paulo:



Brasiliense.

- Bolzan, D.P.V. (2002). *A Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999) Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa, (Ed.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 15-59. Barcelona: Editorial Laertes.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Nacarato, A. M. (2008). Narrar a experiencia docente... em processo de (auto)formação. In R. C. Grando, L. Toricelli & A. M. Nacarato (Orgs.), *De professora para professora: conversas sobre iniciação matemática*, pp. 143- 159. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Prado, G. V. T. & Soligo, R. (Orgs.)(2005). *Porque escrever é fazer história*. Campinas/SP: Graf. FE.
- Soligo, R. & G. V. T. Prado (2005). Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In G. V. T. Prado & R. Soligo (Orgs.), *Porque escrever é fazer história*, pp. 23-46. Campinas/SP: Graf. FE.
- Souza, E. C. (2006). Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In E. C. Souza & M. H. B. Abrahão (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*, pp. 135-147. Porto Alegre: Edipucrs.
- Suárez, D. H. (2008). A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In M. C. Passeggi & T. M. N. Barbosa (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*, pp. 103-121. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus,.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.