

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Mato Grosso
Cáceres - Mato Grosso - Brasil**

Revista da Faculdade de Educação - Vol. 41, (Jan/Dez) de 2025
ISSN: 2178-7476



ERRÂNCIAS NARRATIVAS: CARTOGRAFANDO UMA ESCUTA NÔMADA

NARRATIVE WANDERINGS: CHARTING A NOMAD LISTENING

ERRANCIAS NARRATIVAS: CARTOGRAFIANDO UNA ESCUCHA NÓMADA

Eliane Maria de Jesus

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Professora Formadora do Núcleo de Formação Educacional (NFE) de Porto dos Gaúchos-MT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7767-4044>

E-mail: eliane.jesus@unemat.br

Ângela Rita Christofolo de Mello

Professora permanente do ProfLetras/UNEMAT/Sinop/MT e do PPGEdu/UNEMAT/Cáceres/MT.

Professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9732-6175>

E-mail: angela.mello@unemat.br

Resumo: O presente texto busca apresentar um exercício de experimentação com abordagens metodológicas no âmbito da Pós-Graduação, oriundo de experiências com a participação na disciplina “Pesquisas Narrativas”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - HCTE-UFRJ. O percurso formativo da disciplina conduziu a possibilidades de fazer pesquisa narrativa e com narrativas. Para situar o movimento realizado e os aprendizados advindos dele, elegemos a Cartografia de Deleuze e Guattari (2004), compondo os trajetos e as múltiplas entradas e saídas resultantes de um experimentar possibilidades teóricas e metodológicas. Os pensamentos operados em diálogo com diferentes autores, e participantes da pesquisa, nos levaram ao encontro de narrativas potentes de professoras da Educação Básica sobre suas vivências em turmas de alfabetização.

Palavras-chave: Educação; Pesquisa Narrativa; Professoras Alfabetizadoras; Cartas Pedagógicas.

Abstract: This text aims to present an exercise in experimenting with methodological approaches within the context of a postgraduate program, arising from experiences in the “Narrative Researches” course, offered by the Epistemology and the History of Sciences and Techniques Post-Graduate Program, at the Universidade Federal do Rio de Janeiro (Federal University of Rio de Janeiro) - HCTE-UFRJ. The course’s educational trajectory guided the possibility of conducting narrative research and research with narratives. In order to situate the movement undertaken and the learning which emerged from it, we adopted Deleuze and Guattari (2004)’s Cartography as a framework, composing the paths and the multiple entries and exit points resulting from an experimentation with theoretical and methodological possibilities. The reflections developed in dialogue with different authors, and research participants, led us to powerful narratives from Basic Education teachers about their experiences in literacy classes.

Keywords: Education; Narrative Research; Literacy Teachers; Pedagogical Letters.

Resumen: El presente texto busca presentar un ejercicio de experimentación con enfoques metodológicos en el ámbito del posgrado, procedente de experiencias en la asignatura “Pesquisas Narrativas”, ofrecida por el Programa de Posgrado en Historia de las Ciencias y las Técnicas y Epistemología de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* -HCTE-UFRJ. El itinerario formativo de la asignatura condujo la posibilidad de realizar investigación narrativa y con narrativas. Para situar el movimiento realizado y los aprendizajes derivados de él, elegimos la Cartografía de Deleuze e Guattari (2004), componiendo los recorridos y las múltiples entradas y salidas resultantes de un experimentar con posibilidades teóricas y metodológicas. Las reflexiones manejadas en diálogo con diferentes autores, y con las participantes de la investigación, nos llevaron al encuentro de potentes narrativas de maestras de Educación Básica acerca de sus vivencias en clases de alfabetización.

Palabras-clave: Enseñanza; Investigación Narrativa; Maestras Alfabetizadoras; Cartas Pedagógicas.

Sobre Começos

Escrever é a coisa que mais desejo no mundo, mesmo mais que amor
Clarice Lispector

Sempre intitulamos essas primeiras palavras de “sobre começos”, parece que esse gesto ainda representa bem como nos sentimos ao nos debruçar sobre as teclas e sobre a tela do notebook tentando esvaziar nossa mente enquanto ela é novamente tomada por conceitos e *destinerrance*¹. Escrever para nós tem a ver com sofrimento, mas também com alegria. É o *pharmakon* derridiano, é remédio e veneno² ao mesmo tempo.

Um pouco dos devaneios que nos tomam no momento da escrita, é registrado por uma das autoras na cena a seguir,

Em minha frente uma tela em branco, um minuto, trinta, de repente uma hora se passou e ainda não consegui decidir como começar esse escrito. É angustiante, é necessário também. Pego um copo d’água... talvez devesse passar um café... talvez eu só devesse começar logo a escrever. Espere um pouco, acho que comecei, mas... não é disso que eu queria falar. Do que era mesmo? Percebo que me perdi. Volto então ao script... me detenho um minuto nessa palavra e vou pesquisar seu significado, não estou certa se era isso que eu queria dizer – Linguagem usada no cinema, teatro ou televisão (roteiro). Fui convencida, mas começo a divagar, de onde surgiu essa palavra, não me lembro de usá-la no meu vocabulário. Me preocupo com o texto. Já são 15h de uma tarde de sexta-feira em que pedi dispensa para cumprir essa tarefa. Penso então que não estou otimista. Não parece um bom momento. Me pergunto se existe o momento para fazer o que precisa ser feito. Continuo me perdendo. Vou passar um café! (Relato Pessoal, 31 de outubro de 2025).

Sempre que nos movemos no texto e com o texto, não podemos deixar de pensar no que quer a linguagem, o que quer essa escrita? Para pensar essa questão encontramos ressonância em Larrosa e Kohan (2014, p. 3) quando dizem que “se uma coisa nos anima a escrever é a possibilidade que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo”.

Com isso no horizonte de nossas intenções iniciais nos propomos aqui a trazer uma experiência de pesquisa em educação com narrativas, oriunda da participação na disciplina “Pesquisas

¹ Quando enviamos uma ideia, o caminho que ela percorre é tortuoso; sua chegada é incerta; não controlamos seu destino (Monteiro, 2014, p.6).

² Igualmente referido à escrita, tal como ressaltado por Derrida [...] em “A farmácia de Platão” (Ferraz, 1972, p. 15).

Narrativas”, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro -HCTE-UFRJ, ministrada pelo professor Igor Vinicius Lima Valentim e Cláudia Piccoli Faganello.

A disciplina oportunizou e mobilizou conhecimentos com relação às possibilidades teóricas e metodológicas com pesquisas narrativas. As vivências nos espaços e tempos de diálogos por nós constituídos, em meio a leituras, provocações e reflexões, levou a mais querer saber sobre o fazer pesquisa com narrativas. Afinal, qual o lugar da escuta em nossas pesquisas? E como lidamos ou acessamos as experiências dos nossos participantes? E foi mobilizando tais questões que fomos desafiados a ouvir alguém presencialmente, a respeito de uma curiosidade, uma questão, ou ignorância que nos movesse em direção ao acesso de narrativas. Lançamos então nossa curiosidade “como as professoras se tornam alfabetizadoras”? Ou, se preferirem, como é ser professora numa turma de alfabetização? Como interesse primeiro, o intento de “ouvir a narrativa de uma professora sobre sua experiência com a alfabetização”.

Para contar essa história que é também uma experimentação em como fazer pesquisa no âmbito da Pós-Graduação, elegemos a cartografia de Deleuze e Guattari (2004) a mapear o cotidiano da sala de aula, ancorada na observação participante com registros no diário de campo e nas Cartas Pedagógicas como instrumento de escuta. O movimento metodológico adotado, comprehende que no gesto de cartografar “de um mapa a outro, não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação dos *deslocamentos*” (Deleuze, 1997, p. 75, grifo do autor). Assim é a cartografia, se movendo com mapas de intensidade, em um movimento que entende, que o que quer o pesquisador narrativo é o que quer o cartógrafo: deslocar as coisas, deslocar as verdades únicas e mover-se. Enquanto convencionalmente “por um lado, pensamos colocando as coisas no seu lugar” (Landaeta, 2025, p.48), com a cartografia nós as deslocamos. Mudamos as lentes com as quais olhamos, mudamos a perspectiva e as encaramos de frente como o enigma de Larrosa (2017).

Nem sempre uma sala (mas) sempre uma aula

Em agosto iniciamos os encontros da disciplina de Pesquisas Narrativas, e com eles um leque de curiosidades e questões compõem a cena da aula que se dá em encontros semanais às segundas. Tardes regadas a trocas, diálogos e conversas nas quais nem sempre se apresentam respostas, mas, somos levados a fazer as perguntas certas. Dentre elas a questão elaborada na apresentação inicial³, primeira atividade da disciplina. Que conduziu a querer mais saber sobre o que vivenciam as professoras no cotidiano de suas turmas de alfabetização (1º e 2ºano).

A partir desse movimento inicial, e das contribuições advindas dos colegas da disciplina organizamos um cronograma de pesquisa, para assim dar os primeiros passos na construção do projeto autoral, original e narrativo indicado como componente central da disciplina. Os requisitos

³ A apresentação consistiu em um vídeo inicial da pergunta central da pesquisa, onde deveríamos dizer quem somos e a curiosidade ou ignorância que desejamos pesquisar (Plano de curso da disciplina).

e critérios de avaliação da disciplina circundam em torno deste projeto que deve contemplar quatro requisitos, a saber:

Ser baseado em uma pesquisa feita a partir de uma pergunta, da ignorância, da curiosidade, da dúvida genuína, e que seja do tesão e interesse da pessoa; ser feito especificamente para a disciplina; escutar alguém pessoalmente e gerar um produto final que utilize um método narrativo (Plano de Curso, 2025).

Com o roteiro definido e algumas leituras mobilizadas com relação à pesquisa narrativa e instrumentos de coletas de dados⁴, seguimos para o primeiro contato com a professora. A escolha por essa professora se deu por seu percurso na educação e sua experiência como alfabetizadora. No próximo ano ela se aposenta, deixando as marcas do seu trabalho no cotidiano da escola e na vida de cada criança que com ela compôs a aula. Explicando do que se tratava a pesquisa, combinamos de passar uma tarde assistindo e participando da sua aula, assim, marcamos a data e em setembro fomos para a escola conhecer sua turma e realizar a observação participante.

Após o momento cívico que acontece diariamente na escola antes da aula, a professora segue com seus alunos em fila para a sala de aula. Gostaríamos que nos detivéssemos por um instante na imagem 1: vamos pensar juntos sobre ela, para além do movimento de um querer atribuir sentidos ao visto e lido, façamos o exercício de ver o que a cena registrada nos apresenta. Considerando ainda que imagem é texto, como lemos a imagem?

Imagen 1: fila para entrada em sala



Fonte: registro do diário de campo (2025).

O que temos aqui? Uma fila, porém, nem sempre crianças enfileiradas. O desenho do que é

4 Além dessa disciplina, cursamos ao mesmo tempo a disciplina de “Pesquisas Narrativas em Linguística Aplicada”. Ambas navegando na mesma direção, contudo tão diversas em sua essência. O entrelaçamento entre ambas, contribuíram de modo significativo para as escolhas.

uma fila aparece no nosso imaginário, claro e límpido como água, bem como sua ideia de ordenação, mas, quando lidamos com vidas algo sempre escapa. A infância é esse outro que não cabe na medida do nosso saber ou poder. Vemos um adulto, vemos uma criança e algo acontece. “A infância nos provoca a pensar. Há o que pensar sobre a infância. Há uma potência de pensamento nela” (Júnior, 2025, p. 2). A criança insere uma singularidade, uma atitude disruptiva quase sempre ignorada. Não lhe conferimos importância, afinal ir para fila pulando sapinho ao invés de ir andando não é grande coisa. A não ser que outras lhe acompanhe, aí sim, seria um problema, afinal de contas, o propósito da fila é ordenar a ida para a sala, sendo esperado que todos sigam por ela do mesmo modo.

Vamos voltar um pouco, não escrevemos aqui para teorizar as filas, pode parecer pretensioso nos deter em cada pequena cena ou acontecimento. Ainda assim, queremos recordar que o exercício de escrita aqui proposto é de experimentar e o fazemos a partir das experiências que nos atravessam e neste ponto consentimos com Larrosa (2015, p.28) “experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver”. Permitimos-nos então como autoras deste texto, as errâncias pelo caminho, que mostram o que nosso olhar captura. Para além da cena nos importa também a antecena.

Sigamos então para a sala de aula... após todos sentados em seus lugares, a professora apresentou a pesquisadora, que cumprimentou todas as crianças e foi recebida com um caloroso – Boa tarde! Após esse instante, tendo identificado rapidamente uma mesa ao fundo da sala, se dirigiu para lá, sentando-se na cadeira com seu caderno de campo, caneta e o celular para os registros. Pensamos que esses aparatos todos conferem um ar de pesquisadora! Na verdade, não é isso o que queremos dizer, quase sempre em posição como esta, nos parecemos como estranhos, munidos de ferramentas esquisitas, quando encaradas pelas crianças. Ainda assim, curiosamente sempre nos sentimos bem no meio delas. Abrimos mais um parêntesis aqui para dizer que as crianças como estrangeiros⁵ que são, têm o dom de acolher estranhos (adultos), ou como elas próprias estrangeiros outros⁶. É próprio da infância o gesto de abertura, por isso queremos aprender sempre com elas, e é também com elas que nos detemos na aula conduzida pela professora. Uma cena em particular nos chama a atenção, e a narramos, sob o título de “Criança desordeira”,

A professora inicia uma atividade lúdica e interativa em alusão ao setembro amarelo com o título “A importância da amizade e do cuidado com o sentimento” – na cena temos balões amarelos com frases motivacionais, e a vida pulsa entre essa cor marcante.

Enquanto cada criança é convidada a estourar o balão e fazer a leitura, um garotinho ao fundo aguarda impaciente. A cada nome chamado ele se remexeu inquieto e sussurrava – eu, eu... Quando não era seu nome na rodada ele repetia – Depois dele pode ser eu? Em meio ao burburinho de animação pela atividade, ele parecia soprar apenas – Eu falei primeiro! Quando finalmente chega sua vez, ao concluir sua leitura ele não retoma ao seu lugar, ele vai até a mesa da colega e começa a conversar sobre coisas diversas, ignorando o alerta da professora para se sentar (Registro do diário de campo, 2025).

5 Conceito derridiano, para quem estrangeiro é ainda “aquele que ao colocar a primeira questão, me questiona” (Derrida, 2003, p. 5).

6 Aqui nos referimos a binariedade instaurada socialmente: adulto - criança, idoso - jovem, homem - mulher, onde por vezes a criança é o outro, o não adulto. Na contramão disso, este texto opera ao modo de quem busca desconstruir tal binarismo social.

Nomeamos a cena relacionando-a com a criança desordeira de Walter Benjamin (1987), o garotinho sustenta seu desejo com seu “rigoroso olhar índio” (Benjamin (1987, p. 39), para tê-lo finalmente realizado ao final da cena. Contudo, ele segue pelos fluxos da sala, interagindo com outras crianças logo em seguida, pois aquilo já não é mais o que um minuto atrás foi. Assim como o menino da cena, as outras crianças, conversam entre si, algumas comentam o que o colega está lendo, outras saem de suas carteiras para fazer perguntas ou partilhar temas não relacionados à dinâmica.

Apesar do movimento da sala não girar em torno da professora, de onde é vista a cena, parece uma orquestra, é como se a professora conduzisse uma música, e ela é acompanhada com diferentes notas pelas crianças. Pode não ser uma melodia perfeita se olhada de fora, mas, ela funciona, as crianças ainda que não concentradas diretamente na dinâmica a acompanham. Quando alguma pergunta é lançada pela professora elas respondem, é como se todo o tempo estivessem na mesma sintonia. Isso nos inquieta e encanta ao mesmo tempo.

Após lidas todas as frases dos balões estourados, as crianças deveriam escrever bilhetes para seus colegas de sala. Neste momento a sala ganha nova configuração, agora todos estão centrados nos papéis coloridos e na escolha de quem será o destinatário. A professora passa instruções e as crianças começam a compartilhar o que pretendem escrever e a tirar dúvidas umas com as outras. Alguns se aproximam da pesquisadora e começam a questionar sobre como escrever determinadas palavras, como amigo, amizade e amor. Isso anima, por poder participar diretamente com elas, não lhes dá respostas, mas as instiga a pensar sobre a palavra a partir do seu som. Neste ponto “assumo que as crianças não são apenas os atores de sua história, elas também as narram; contamos um conto enquanto elas contam uma vida, suas vidas” (Jesus, 2020, p.12).

Após este tempo já era hora do intervalo e as crianças saíram para o lanche seguido do recreio. Neste horário a professora tem um tempinho para uma pausa até o segundo período no qual seguem para o momento da aula de educação física. Lembrando que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é unidocência, o que exige do professor o domínio das diferentes áreas do conhecimento. Neste contexto, perguntamos com Tardif, (2010, p.9) “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?”. É também com ele que respondemos, compreendendo que,

[...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2010, p.11, grifo do autor).

Nesta perspectiva, alguns elementos da aula e da própria docência se apresentam para nós direcionados para a questão inicial, e a pergunta parece mudar. Não é mais como as professoras se tornam alfabetizadoras? E sim, como é tornar-se professora? A dinâmica da turma de primeiro

ano, e como a professora se move de uma aula envolvendo leitura e escrita em sala, para a aula de educação física na quadra, nos dá pistas de sua constituição, e como essa se estrutura em meio aos seus saberes. O que tentamos aqui dizer é, que a professora não é alfabetizadora apenas enquanto trabalha na sala de aula com conteúdo de leitura e escrita, e tampouco o deixa de ser ao conduzir uma aula de educação física. A cena pode não ser mais a sala de aula, mas, ainda é uma cena de aula (imagem 2).

Imagen 2: dinâmica na aula de Educação Física.



Fonte: registro do diário de campo (2025).

Na quadra a professora realiza algumas brincadeiras e dinâmicas, orientando as crianças que se soltam e exploram com o corpo o que a contenção das carteiras não permite explorar. O espaço que é marcado pela liberdade dos corpos, tem um funcionamento distinto da sala de aula, aqui a aula adquire cores diferentes, é espaço de expressão. Não é a sala de aula também um lugar de expressão? Pensamos que sim, e embora em alguma medida, o movimento operado na sala seja diferente, o centro da cena é sempre uma aula que mobiliza e coloca em dinâmica diferentes afetos. Afinal, “toda aula em que, juntos, professores e alunos entregam-se à errância e à desmesura do ato de pensar torna-se uma lição de liberdade e de solidão - todas essas propriedades de um encontro, como aquele que, por vezes, se consegue estabelecer numa sala de aula” (Aquino, 2009, p.13).

Errância como caminho traçado em cartas pedagógicas

Após o contato inicial, seguido de uma tarde com a turma de primeiro ano observando, registrando e tecendo os fios dessa narrativa errante, seguimos para um segundo movimento, que foi a escrita de cartas pedagógicas, eleita para dialogar e acessar as histórias da professora sobre

suas vivências numa turma de alfabetização. De acordo com Camini (2018) as cartas pedagógicas são espaços de diálogo e reflexão que possibilitam aos educadores construírem coletivamente saberes a partir das experiências vividas, fortalecendo vínculos e promovendo processos de aprendizagem cada vez mais significativos e transformadores.

Após as apresentações de meio termo⁷, que foi enriquecida depois do debate em que todos participaram trocando sugestões, críticas, dúvidas e curiosidades, foi sugerido dialogar não apenas com a professora do primeiro ano, mas, também com uma professora que estivesse entrando na alfabetização para entrelaçar essas duas histórias e promover uma escuta diversa. Achamos a proposição interessante, de modo que a carta foi endereçada para a professora do primeiro ano cuja turma foi observada e está perto de se aposentar e para uma professora da turma de segundo ano que atua pela primeira vez com alfabetização.

Dos envios realizados, deveria voltar uma resposta também em forma de carta, tal dinâmica apareceu logo no início da carta “gostaria de falar um pouco sobre os sentimentos que me atravessaram ao passar uma tarde com uma turma de alfabetização e se possível tecer contigo algumas considerações sobre o ser professora” (Pesquisadora, CP, setembro de 2025)⁸. O teor das cartas foi o mesmo, contudo, sua linguagem foi adequada, ora dizendo “sua turma”, outra “com uma turma” a depender da professora a quem a carta fora endereçada.

Consentimos com Alves (2008) que para comunicar novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever que remete a mudanças muito mais profundas. Neste sentido as cartas foram escritas em tom pessoal, como conversa trocada na pausa para o café, como no trecho no qual é manifesta uma crença pessoal de que “para lidar com crianças é preciso para além de dominar técnicas e conteúdos dominar o humano, [...] nos é necessário a habilidade de conectar com o outro” (Pesquisadora, CP, setembro de 2025).

Tal manifestação encontra ressonância em uma das respostas recebidas em que a professora pontua “Às vezes, nós que vivemos a rotina escolar todos os dias, esquecemos o quanto um simples gesto, uma fala espontânea ou um olhar curioso podem revelar sobre o universo da criança e sobre o que somos enquanto educadoras” (Professora do 2º ano, CP, outubro de 2025). A professora imprime um tom confiante em sua carta, ao assumir que por vezes a rotina sufoca e apaga o gesto de ver e olhar a infância no cotidiano da sala de aula.

Para a professora do primeiro ano, a sala de aula ultrapassa a estrutura física do espaço, é experiência “no primeiro ano, a sala de aula se transforma em um espaço de afeto, segurança e incentivo” (Professora do 1º ano, CP, setembro de 2025). De acordo com Tavano e Almeida (2018, p. 35), “a vivência, a significação que se constrói nos espaços extrapola sua fisicalidade, modificando a percepção que se tem destes [...] poderíamos dizer que se vai “lugarizando” estes espaços, vai se

⁷ Segunda atividade da disciplina que consistiu em gravar um vídeo de até dez minutos com a proposta já em desenvolvimento. As propostas deveriam ser assistidas por todos, trazendo críticas construtivas durante o debate (Plano de curso da disciplina).

⁸ Para melhor compreensão, os trechos das cartas serão identificados na seguinte ordem: autoria, Carta Pedagógica (CP), seguido da data.

tornando num lugar”. Esse movimento de lugarização dos espaços e tempos escolares, é o que dá abertura para que a diferença apareça, sustentando a infância e sua potência.

Entre trocas de afetos e *feedbacks* registrados nas cartas pedagógicas com relação ao observado em sala de aula, é lançada a questão “Como é ser professora de uma turma de alfabetização?” (Pesquisadora, CP, setembro de 2025). Afinal, antes de tudo buscamos respostas às nossas perguntas de pesquisa. Assumimos neste ponto que “[...] a linguagem do adulto sempre quer mais explicações. Não sobrevive sem elas” (SKLIAR, 2014, p. 160). Ainda assim, nós defendemos em tempo, dizendo que nas errâncias da pesquisa por vezes encontramos mais perguntas que resposta e isso também é um elemento de pesquisa.

Sobre a questão central a professora do 1º ano pondera,

Ser professora de uma turma do primeiro ano é viver diariamente um misto de encantamento, desafios e descobertas. Cada dia traz algo novo: um olhar curioso, uma pergunta inesperada, um sorriso cheio de orgulho por ter conseguido escrever uma nova palavra ou resolver um desafio de matemática (Professora do 1º ano, CP, setembro de 2025).

Sua sensibilidade é perceptível e o modo como imprime seus sentimentos nessa resposta demonstra um compromisso ético com o seu fazer. Quando completa dizendo que ser professora na alfabetização “é acreditar no potencial de cada criança e saber que, de alguma forma, estou participando da construção de um futuro cheio de possibilidades” (Professora do 1º ano, CP, setembro de 2025), ela instaura um movimento de refletir sobre seu papel e sua própria prática nesse processo. Para Zeichner (2008, p. 539) “o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência”.

A resposta da professora da turma do 2º ano se entrelaça a esse movimento reflexivo, no qual reconhece que “ser professora de crianças tão singulares é viver diariamente o desafio de equilibrar firmeza e ternura, rotina e criação, planejamento e improviso. Mas é nesse entrelaçar de contrastes que mora a beleza da docência” (Professora do 2º ano, CP, outubro de 2025).

Algumas particularidades das cartas respondidas merecem atenção no que se refere a fazer as perguntas certas. A carta continha algumas perguntas para além da questão central, ainda assim, o modo como cada professora respondeu difere do conteúdo enviado. A professora do primeiro ano centrou o conteúdo de sua carta na questão “Como é ser professora de uma turma de alfabetização?”, já a professora do segundo ano respondeu a cada questão apontada na carta endereçada. Isso nos lembra ainda que a arte da escrita refere-se a jeitos próprios de escrever, elaborar e narrar o vivido e em se tratando de narrativas, cada história de vida é única.

Compreendemos assim a narrativa como uma forma de caracterizar a experiência humana, que acontece de acordo com uma temporalidade, um contexto social e um espaço/lugar (Clandinin & Connelly, 2015). Embora o lugar seja a aula, essa não é a mesma aula para cada uma das professoras e

nem mesmo para suas crianças. Afinal, uma mesma aula pode ser assistida duas vezes? Acreditamos que a vivência tem as marcas de sua imediatez, falando com Nietzsche, é ainda da ordem da invenção “o que são, então, nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que viver é inventar?” (Nietzsche, 2004, p. 93). Fazemos então o exercício de juntos criar, ficcionar e inventar modos outros de fazer pesquisa em educação, sempre em busca do encontro com histórias que nos tirem dos lugares comuns, que desloquem as coisas de lugar ao modo próprio do fazer cartográfico.

Considerações possíveis

Não gostamos de despedidas, ainda assim, compreendemos que um texto deve cumprir seu propósito e fazê-lo de modo coerente, com início, meio e fim. Só podemos esperar que este tenha encontrado seu destinatário e que embora o destino da escrita seja sempre errante, que sua leitura promova reflexões no que diz respeito ao fazer pesquisa em educação e as possibilidades teóricas e metodológicas de aventurar-se na composição da pesquisa narrativa ou com narrativas.

Reconhecemos neste ponto, que por vezes um texto extrapola suas intenções iniciais e o exercício de experimentar métodos de pesquisa e técnicas de coletas de dados nos conduziu ainda a mais aprender sobre como as narrativas de histórias de vida são tecidas com uma estética própria, que confere a escrita um caráter autoral e, portanto, aqui assumidas com a mesma importância teórica atribuída aos autores com os quais dialogamos.

Para além de considerar a pesquisa narrativa e com narrativas como potente para o universo da Pós-Graduação, o trabalho apresentou como as vivências de professoras em turmas de alfabetização se sustentam em meio ao currículo instituído no cotidiano da sala de aula. Suas narrativas operaram de modo a dizer das fragilidades, dissabores e alegrias da docência, compondo conosco a cena da aula em diferentes espaços e tempos da Educação Básica, mostrando ainda este enquanto terreno promissor para nossas pesquisas.

Consideramos que uma pesquisa que se queira significativa deve contribuir para outros modos de pensar e dialogar com a educação, se não estivermos dispostos a mudar as lentes com as quais olhamos nossos temas de pesquisa, nossas perguntas e mesmo nosso referencial, corremos sérios riscos de dizer mais do mesmo.

Neste sentido, as linhas aqui tecidas se propõem a refletir sobre as vivências partilhadas na Pós-Graduação, na Educação Básica e no movimento de se implicar com um fazer pesquisa que se quer sério, mas também leve, teórico, mas também experencial, coletivo, mas também pessoal. Compreendemos os limites e possibilidades da abertura que realizamos com e no texto e nos dispomos a escutar as críticas que possam advir. Ainda em tempo, nos despedimos com o convite para que juntos possamos experimentar, arriscar e vivenciar outros modos de fazer pesquisa para/com Educação.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. **Das coisas vivas:** memorial de um professor. 2009. Memorial (Livre - Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** - sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p.39-48.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II:** Rua de mão única. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: Expressão Popular, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo:** Capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução: Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.
- DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão.** Tradução: Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- FERRAZ, Maria Cristina Franco. Esporas da sedução. In: DERRIDA, Jacques. **Esporas:** os estilos de Nietzsche. Tradução: Rafael Haddock-Lobo e Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: NAU, 2013.
- JESUS, Eliane Maria de. **Cantinho do pensamento:** vivências de crianças na creche. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.
- JUNIOR, Williams Nunes da Cunha. Pensar a infância a partir de narrativas ficcionais: o que nos dizem? **Revista da Faculdade de Educação (FAED)**, v.41, e412505, Jan./Dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.30681/faed.v41i1.13355>
- LANDAETA, Patrício. A cartografia de Deleuze e Guattari: uma clínica de outros mundos possíveis. In: CUNHÁ, Claudia Madruga; COSTA, Luciano Bedin; MARDONES, Patrício Landaeta (orgs.). **Conversações sobre a cartografia:** em educação e áreas afins. São Paulo:Pimenta Cultural, 2025.
- LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana.** Danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MONTEIRO, Silas Borges. **Destinerrance:** Derrida neste pandemônio. Conferência apresentada durante o Seminário temático - Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Heidegger, Deleuze, Derrida, Cuiabá, MT, 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora:** reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** Educar. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Tradução de Giane Lessa.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TAVANO, Patricia Teixeira; ALMEIDA, Maria Isabel de. Curriculum: um artefato sócio-histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018.
- ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554.

Recebido em 20 de novembro de 2025
 Aprovado em 01 de dezembro de 2025
 Publicado em 11 de dezembro de 2025