

SORRIA, VOCÊ ESTÁ SENDO FILMADA: INSUBORDINAÇÕES CRIATIVAS COM VÍDEO GRAVAÇÃO NA PESQUISA NARRATIVA

SMILE, YOU'RE BEING FILMED: CREATIVE INSUBORDINATIONS WITH VÍDEO RECORDING IN NARRATIVE RESEARCH

SONRÍE, TE ESTÁN FILMANDO: INSUBORDINACIONES CREATIVAS COM GRABACIÓN DE VÍDEO EM INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Roberta Schnorr Buehring¹
robertaschb@gmail.com

Regina Célia Grando²
regrando@yahoo.com.br

Sandra Regina Engelke³
sandrereginaengelke@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo conta a história de pesquisa de tese de doutorado de uma pesquisadora e professora que utilizou vídeo gravação como recurso de produção de dados de uma pesquisa narrativa com foco no pensamento estatístico na infância. Apresenta os caminhos tomados para a produção de dados e a escrita da tese, bem como os trajetos insubordinados que o trabalho tomou a partir do olhar para os vídeos e a ajuda de colegas de grupo de pesquisa que cuidavam das filmagens e que acabaram se tornando parceiras por lançarem seus olhares críticos através das lentes da câmera. Esses caminhos levaram a reflexões sobre nuances e dilemas enfrentados com o uso da filmagem na sala de aula, a simultaneidade desse lugar único, e a necessidade de foco em uma pauta de pesquisa. O processo de colaboração e reflexão envolto nas filmagens propiciou a percepção não apenas do que acontece diante das câmeras, mas por detrás delas, a percepção do antes e depois da filmagem e até mesmo as coisas que não foram filmadas, mas sentidas e ficaram gravadas na memória. O olhar para a sala de aula em parcerias a partir de vídeo gravações levou as pesquisadoras a assumirem, de maneira plural, uma postura insubordinada e criativa diante das escolhas e das formas de escrita de tese. Levando em consideração questões éticas da narrativa como a pesquisa da vida, defendem que os meios de produção de dados também tenham vida e que as escritas de uma tese contem histórias de vida envolvendo pessoas integrais que se emocionam, que pensam e que se movem, enquanto relacionam presente, passado e futuro.

1 Universidade Federal de Santa Catarina

2 Universidade Federal de Santa Catarina

3 Prefeitura Municipal de Florianópolis - SC

PALAVRAS-CHAVE: VÍDEO-GRAVAÇÕES; PESQUISA NARRATIVA; INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA.

ABSTRACT

The article tells the story of a doctoral thesis research by a researcher and teacher. She used vídeo recording as a resource to produce data from narrative research focusing on statistical thincing in childhood. It presentes the paths taken for the production of data and the writing of the thesis, as well as the insubordinate paths that the work took from looking at the vídeos and the help of colleagues from a research group that took caro f the filming and ended up becoming partners for casting their critical eye through the câmara lens. These paths led to reflections on nuances and dilemmas faced with the use of filming in the classroom, the simultaneity of this unique place, and the need to focus on a research agenda. The collaboration and reflection process involved in the filming provided the perception not only of what happens in front of the cameras, but behind them, the perception of before and after the classroom in partnerships based on vídeo recordings led the researchers to assume, in a plural way, na insubordinate and creative stance in face of the choices and forms of thesis writing. Taking into account ethical issues in the narrative such as life research, they argue that the means of data production also have life and that the writings of a thesis contain life stories involving whole people who ar moved, who think who move, while relate presente, past and future.

KEYWORDS: VÍDEO RECORDINGS; NARRATIVE RESEARCH; CREATIVE INSUBORDINATION.

RESUMEN

El artículo cuenta la historia de una investigación de tesis doctoral realizada por un investigador y profesor que utilizó la grabación de video como recurso para producir datos a partir de una investigación narrativa centrada en el pensamiento estadístico en la infancia. Presenta los caminos tomados para la producción de datos y la redacción de la tesis, así como los caminos insubordinados que tomó el trabajo al mirar los videos y la ayuda de compañeros de un grupo de investigación que se encargó del rodaje y terminaron convirtiéndose en socios. por proyectar su ojo crítico a través del lente de la cámara. Estos caminos llevaron a reflexiones sobre matices y dilemas ante el uso del rodaje en el aula, la simultaneidad de este lugar único y la necesidad de centrarse en una agenda de investigación. El proceso de colaboración y reflexión involucrado en el rodaje brindó la percepción no solo de lo que sucede frente a las cámaras, sino detrás de ellas, la percepción del antes y después de la filmación e incluso las cosas que no se filmaron, sino que se sintieron y quedaron grabadas en el memoria. La mirada al aula en partenariados a partir de grabaciones de vídeo llevó a los investigadores a asumir, de forma plural, una postura insubordinada y creativa

ante las elecciones y formas de redacción de tesis. Teniendo en cuenta cuestiones éticas en la narrativa como la investigación de la vida, argumentan que los medios de producción de datos también tienen vida y que los escritos de una tesis contienen historias de vida que involucran a personas enteras que se conmueven, que piensan y que se mueven, mientras que relacionar presente, pasado y futuro.

PALABRAS CLAVE: GRABACIONES DE VIDEO; INVESTIGACIÓN NARRATIVA; INSUBORDINACIÓN CREATIVA.

INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos traz nossas inquietações, reflexões e experiências vividas antes, durante e depois da produção de dados de pesquisa por meio de vídeo gravações de sala de aula, bem como a produção dos textos de campo e de tese a partir dos recursos de áudio visual. Acreditamos que leitores interessados em se arriscar no uso de vídeo gravação para a produção de dados de suas pesquisas possam se inspirar ou aprender com a experiência de leitura das nossas narrativas enquanto estávamos sendo filmadas ou olhando para nossas filmagens de aulas.

Olhar para vídeo gravações em sala de aula, tudo o que envolve esse trabalho, e as parcerias estabelecidas não eram o foco da tese de doutorado intitulada “Movimentos de pensamento estatístico na infância”. No entanto, na condição de pesquisadoras narrativas atentas para os percursos da pesquisa que dão sentido às histórias vividas, não podíamos deixar passar despercebida essa experiência porque o que aconteceu antes, durante e depois dela, seja em frente ou por detrás das câmeras, se tornou parte importante do pesquisar. Hoje, olhando para nossas histórias e textos de tese, enxergamos uma pesquisa insubordinada criativamente porque nos deixamos levar pela experiência de pesquisa, nos colocamos dentro dela, demos voz ao lugar e tempo da sala de aula e a partir disso, rompemos com padrões de escrita e formato de texto, permitimos fruir nossas escritas de campo e de tese junto com contos e poemas. Nossas insubordinações se deram pelo cuidado ético com nossos parceiros e parceiras de pesquisa e pelo bem de nós mesmas, em consonância com aquilo que acreditamos. Rompemos com padrões de realização da pesquisa, porque a nossa função de professoras esteve mais relevante do que a própria função de pesquisadoras acadêmicas. Ao mesmo tempo, rompemos com padrões de apresentação da pesquisa, ao produzir um relatório narrativo permeado pelas impressões, sentimentos, escolhas, exposição do que deu certo, o que foi diferente do planejado e o que a vídeo gravação possibilitou captar daquilo que não conseguimos perceber na sala de aula, pois foi o que nos afetou e que ressignificamos nos textos de campo.

A vídeo gravação teve função de rememorar e suscitar todos os sentidos do vivido a partir da visão e da audição, oportunizou-nos ver e ouvir a simultaneidade da sala de aula. O que vimos e ouvimos foi para além do objeto de pesquisa e nos colocou em situações dilemáticas, uma vez que as gravações das aulas mostravam muito mais do que a educação estatística que procurávamos. A grande quantidade de acontecimentos, as centenas de páginas de transcrição de aulas nos fizeram ampliar as paisagens ao mesmo tempo em que perseguíamos um objetivo educacional e de pesquisa. Questões éticas sobre o que é o trabalho docente, sobre o que é estar numa sala de aula no papel de professora nos desafiaram a romper com modelos pragmáticos de pesquisa, nos fizeram olhar para a escola e a pesquisa como tempos, espaços e relações. Em atenção a estas questões e em busca de integridade, nossas escritas de tese deram lugar a poemas e contos, ganharam cor, cheiro e gosto.

Neste artigo, após situar o contexto da nossa pesquisa, a sala de aula, compartilhamos essas histórias de professoras e pesquisadoras: as histórias colaborativas por detrás das câmeras, das nossas leituras e escritas diante das gravações que viraram textos de campo e depois textos de tese, as histórias de como o caos da simultaneidade virou poesia, e de como a câmera se tornou um espelho no olhar de si mesma. Também contamos histórias do momento em que deixamos de filmar e experimentamos o devir criança. Em seguida, tecemos reflexões finais sobre a disposição de criação de sentidos necessária ao olhar para a vídeo gravação de aulas de forma questionadora à própria prática e sobre o quanto é preciso insubordinar-se como pesquisadora para abraçar o inusitado da sala de aula.

SITUANDO A PESQUISA

Durante os anos de 2018 a 2020, estivemos envolvidas com uma pesquisa narrativa longitudinal em sala de aula. Nosso objetivo era compreender os movimentos de pensamento estatístico na infância e nos engajamos numa pesquisa narrativa que tratou de acompanhar um mesmo grupo de crianças em sua trajetória escolar no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. Em cada ano, Roberta atuou como professora da turma e trabalhou com diferentes propostas de ensino de estatística, a fim de compreender a evolução e necessidades das crianças durante seu desenvolvimento.

Para captar os movimentos de pensamento em sala de aula e possibilitar uma análise das estratégias dos alunos na resolução de um problema, Grandó e Nacarato (2015) defendem o uso de vídeo gravação em sala de aula. Por isso, decidimos que o principal instrumento de recolha de dados seria áudio visual: uma câmera *Go-Pro* no fundo ou lateral da sala, a fim de captar o todo, e uma câmera de telefone celular

volante nos grupos (manejada pela parceira de pesquisa Sandra) para perceber as conversas, discussões e decisões das crianças. Os dois pontos de filmagem: o fixo pegando o todo da aula e o móvel, olhando para os detalhes e conversas em grupo, contribuíram para uma visão múltipla da experiência.

Sob o viés temporal da narrativa e a compreensão das coisas que acontecem na sala de aula o vídeo contribuiu como uma linha de tempo, que marcou a continuidade dos fatos. Ele permitiu a reflexão e a compreensão da narrativa como uma história em desenvolvimento, que flui, que vai e vem na reflexão de quem escreve. O vídeo propiciou o pensar e o reconstruir da realidade com o olhar voltado aos acontecimentos.

Sob o viés relacional da narrativa, a vídeo gravação provocou parcerias de pesquisa, pois as colegas que atuaram como filmadoras da câmera volante acabaram por compartilhar histórias vividas, por refletir e oferecer diferentes olhares sobre essas histórias. Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) afirmam que a subjetividade da narrativa envolve o social que é individual e coletivo, bem como dialoga com a sua natureza relacional e comunitária. Esse diálogo entre o subjetivo e o relacional ocorre quando compartilhamos histórias vividas, contando, escrevendo, ouvindo ou lendo e os convertemos em construção de conhecimento: nos educamos narrativamente e dentro de narrativas. Assim, nossas narrativas compartilhadas se iniciaram no planejamento das aulas e continuam até hoje na reflexão do vivido, no constante ressignificar da experiência. O texto que segue será narrado na primeira pessoa, a professora e pesquisadora Roberta que se debruça no processo de análise de dados, mas em sua voz, é possível ouvir muitas vozes.

POR DETRÁS DAS CÂMERAS

Powell e Silva (2015) afirmam que para cuidar das imagens e posicionamento da câmera, não é ideal que um pesquisador sozinho dê conta de tudo. Por isso, antes de cada aula, fui buscar uma colega do grupo de pesquisa que teve o papel de filmar o trabalho dos grupos ou conversas específicas. As primeiras colegas de filmagem foram a Tainara e a Valdirene, que fizeram parte da discussão do trabalho no grupo de pesquisa GEPPROFEM⁴ e por isso o conheciam. Depois da quarta aula do primeiro ano de trabalho, a Sandra, amiga de vinte anos a quem considero como mãe, passou a participar do grupo de pesquisa e cuidou de todas as filmagens. Eu me senti totalmente à vontade em trabalhar ao lado dela, tal qual fizemos durante anos de trabalho lado a lado na formação de professores de Florianópolis (SC). Por termos

⁴ Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Formativos em Educação Matemática

essa proximidade, nossa comunicação foi fácil, nos entendemos durante as filmagens com sinais e olhares que diziam onde colocar o foco da câmera.

De acordo com Powel e Silva (2015), as primeiras edições de vídeo na pesquisa em sala de aula acontecem em tempo real, no instante da filmagem, uma vez que a escolha daquele que direciona a câmera é necessariamente seletiva. De certa forma, as escolhas de quem filma determinam quais os dados que serão considerados e, posteriormente analisados. Por este viés, é possível ver que a análise de dados da pesquisa não foi uma tarefa solitária de uma pesquisadora envolta de vídeos e áudios.

As colegas que auxiliaram na filmagem cooperaram com seu conhecimento e também cuidaram para que tudo corresse bem. Uma das grandes contribuições dessa parceria foram os caminhos, nossas conversas antes e depois da aula (no deslocamento para a escola, para casa ou para a universidade), que tiveram um papel muito mais importante do que eu imaginava no início, pois elas contribuíram com o olhar para o trabalho e o olhar para mim mesma. O papel da colega pesquisadora começou a acontecer nos nossos caminhos de ida e volta para a escola e se estendeu ao momento da prática, na nossa relação e nas decisões que tomávamos no presente. Fazíamos o caminho até a escola juntas, conversávamos sobre o planejamento da aula para que ficássemos a par dos objetivos, saber onde dar o foco das filmagens. Combinamos que focariamos nos trabalhos de grupo, nas conversas de duplas. Podiam andar pela sala e filmar o que considerassem importante, em vários vídeos curtos, pouco interferindo no trabalho das crianças ao ajudar, sugerir ou chamar a atenção. Também acertamos que se estivessem filmando uma discussão entre as crianças, algo que mostrasse seu raciocínio estatístico, permaneceria naquele mesmo grupo até o fim da discussão.

Muito mais do que filmadoras, continuávamos ao fim de cada aula, gravando áudios de conversas sobre as nossas primeiras impressões da aula, episódios que uma sentia necessidade de relatar a outra e refletíamos se havíamos saído satisfeitas com o trabalho desenvolvido e, também destacávamos pontos que poderiam ser retomados ou melhorados na próxima aula. Houve situações em que percebíamos (eu e a colega) a experiência de maneira diferente, pois cada uma havia focado em aspectos diferentes do que ocorreu na sala de aula. As conversas foram valiosas, porque me prepararam para o próximo passo, que seria assistir aos vídeos de aula com um olhar diferente, pronta para ver coisas que durante a experiência eu não havia visto.

OLHAR PARA AS GRAVAÇÕES: DE TEXTOS DE CAMPO A TEXTOS DE TESE

Após cada dia de aula, segui algumas etapas adaptadas de Powell, Francisco e Maher (2003, p. 413):

- 1) Assisti ao vídeo geral com o olhar voltado para como se desenrolou o trabalho.
- 2) Assisti aos vídeos da câmera móvel para observar *insights* das crianças em relação ao pensamento estatístico.
- 3) Descrevi temporalmente os acontecimentos dos vídeos, em forma de diário de campo.
- 4) Identifiquei os pontos que mereciam ser revistos.
- 5) Construí o enredo e a narrativa da aula com um início meio e fim.
- 6) Busquei referenciais teóricos que embasassem as reflexões para a aula.
- 7) Incluí no texto as reflexões teóricas e episódios inusitados, ou contextuais que deram sentido à aula.

Mesmo tendo tal organização e passos a serem seguidos, nem sempre pude realizar a todos ordenadamente, porque a pesquisa anda junto com a vida que acontece na escola, na sala de aula, na família, na universidade que trazem suas surpresas, seus imprevistos.

Enquanto o vídeo e o áudio tentam captar os objetivos de uma pesquisa, acabam por gravar muitas outras coisas que “não interessam” para a pesquisa, mas que podem ser o coração pulsante do trabalho do professor e dos alunos. Nas tentativas de organizar o que vivi, senti, objetivei e aprendi numa sala de aula, percebi que tudo o que acontece é a vida “na e da” sala de aula. Só quem vive esse lugar sabe o quão complexo pode ser ensinar em meio a vinte e tantas vidas borbulhando, por isso, durante a escrita dos textos de tese senti muita tensão entre o que eu gostaria de escrever e o que eu tinha a dizer e o que eu achava que poderia ser escrito ou não em uma tese. Como pesquisadora, fui à campo e vi e senti muito mais do que procurava, deparei-me com situações muito mais complexas do que o meu próprio problema de pesquisa. Nesse lugar, habitaram tensões internas da pessoa que se encontra frente a tudo isso e vê o caos, se questiona sobre o que são dados de pesquisa, e sobre qual o papel da investigadora.

Ao chegar em casa depois de cada aula, tive o trabalho de assistir aos vídeos e escrever o diário de campo do que havia acontecido. De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p.126), textos de campo “são registros de interpretações do que experimentamos no mundo existencial”, portanto, os diários de campo incluem relato, reflexões, descrição de falas, atitudes e reações a respeito da aula. Alguns dos meus diários tiveram apontamentos de referenciais teóricos, porque eram leituras que eu

estava fazendo naquele momento e que faziam todo sentido quando relacionadas com a prática. O que pude notar é que as primeiras impressões (gravadas no áudio com as colegas) sobre o que foi a aula e o que percebia das gravações de vídeo nem sempre concordavam: às vezes, tinha a primeira impressão de que não havia atingido meus objetivos, mas quando assistia ao vídeo, via coisas que me diziam que foi bom, que as crianças estavam participando e se envolvendo. Noutras vezes, acontecia o contrário: ao assistir às gravações, via que algo não havia corrido bem em relação ao envolvimento dos grupos.

Eu quis seguir a minha aula planejada e as pipoquinhas foram pulando pela sala, até que a panela transbordou, aquele espaço de repente pareceu pequeno para todas elas e não foi possível suportar tantas explosões! E, o que aconteceu foi que por hora, minha aula *pronta* terminou sua função. Me senti arrasada. Depois vi que seria preciso reinventar. (DIÁRIO DE CAMPO PIPOCA, 22/10/2018)

Dessa vez, acontece o contrário da última. Ao assistir a gravação vejo que o trabalho parece travado: onde estavam as crianças há 20min atrás, quando pedi para desenhar o seu sapato na ficha? (DIÁRIO DE SAPATO, 24/10/2018)

Outra coisa que precisei aprender foi escrever um diário de campo e depois um texto de tese. Transformar um planejamento de aula em uma aula era algo que eu (professora com mais de 20 anos de experiência) já sabia fazer, mas a escrita do diário e depois do texto de tese foi muito trabalhosa e conflitante já no primeiro dia, quando saí da escola chateada. Pensava que tudo havia sido um caos, julguei que eu fosse uma professora que não sabia mais “dar aulas”. No entanto, a Tainara (recém saída da graduação e sem experiência de sala de aula), que participou fazendo a filmagem, disse “eles são pequenos, não conseguem se concentrar muito tempo numa mesma coisa” e ainda completou dizendo que a “aula estava boa, que era um bom começo”. (Diário de Campo Pipoca, 22/10/2018).

Mesmo achando que era um simples consolo de amiga, fui para meu trabalho na graduação da UDESC⁵ e antes de iniciar assisti aos vídeos. Quando os assisti, já comecei a pensar que a Tainara poderia ter razão, comecei a ver coisas que eu não havia percebido na aula. Depois, aceitei a um convite da amiga, professora Roselete Avis e levei as estudantes da Pedagogia a uma palestra da professora e poetisa Gloria Kirinus, que iniciou com a seguinte leitura de Carlos Drummond de Andrade (1988, p. 44.)

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua. Desta vez Paulo não só

⁵ Universidade do Estado de Santa Catarina

ficou sem sobremesa, como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:
– Não há nada a fazer, Dona Colo. Este menino é mesmo um caso de poesia.

A fala da professora Glória, a partir de Drumond de Andrade me fez pensar em como eu poderia arrumar tudo o que havia acontecido naquele dia e pensar no caos da sala de aula como sendo um “caso de poesia”. Se o caos é desordem, bagunça ou confusão e a poesia (*poiésis* do grego) significa organizar as ideias, explicar; a poesia é capaz de ordenar o caos? Posso olhar o caos com os olhos da poesia e então explicar, ver que o que parecia caótico pode não ser. Comecei a perceber que o “problema” da aula estava apenas na minha ânsia de cumprir com os objetivos pré-estabelecidos da pesquisa quando ouvi a professora Glória Kirinus dizer que “Os poetas estão na educação e são os professores que se põe em risco de inventividade. Geralmente, o professor fica muito preocupado com aquilo que programou. O professor sabe que é preciso ter o planejamento, mas na escola, há uma necessidade de aproveitamento do inusitado, precisamos estar abertos para a surpresa do cotidiano. Nem tudo é tão programado que eu não possa mudar. Estamos vivos. A mudança é saltitante a toda hora!” (Fala da professora Glória Kirinus).

Então, vi que era realmente um caso de poesia, bastava mudar a forma de olhar, conforme a Tainara já havia sinalizado. Enquanto eu tentava seguir com uma brincadeira, com gráficos e contagens de crianças com cabelo castanho ou preto, muitas delas aproveitaram que as mesas estavam todas nas laterais e foram brincar de casinha embaixo das mesas. Vendo a organização da sala de maneira diferenciada, elas aproveitaram para imaginar e mostrar que ali naquele lugar seria preciso entender que são crianças, que a lógica das suas regras valem. As crianças nem sempre conseguem expressar o que pensam com palavras e seus corpos me diziam “esqueça essa sua pesquisa, olhe para mim, eu quero brincar”. Eu vi todo esse movimento como o caos, pensei que seria impossível seguir com a pesquisa naquela turma. Mas, ao olhar de outro jeito, percebi que era exatamente imaginação o que me faltava, porque

o imaginário faz pipocar numa simultaneidade insólita, um mundo restituído de outra maneira, com outro olhar, com outro foco. A vontade de inventar moda, de criar casos, de recriar o que já existe é o motor que estimula a decompor o mundo para depois recompô-lo. (KIRINUS, 2011, p. 89)

Experimentar a poesia logo depois de considerar o caos, foi uma experiência que influenciou na escrita dos meus diários de campo. Cuidei com amor de cada

um deles e, no primeiro ano, não fui capaz de dar números aos diários como “diário 1, diário 2”, mas os nomeei: Diário pipoca, Diário pulga, Diário sapato. Em busca da concretude, quis poder “pegar com as mãos a palavra” (LISPECTOR, 1973, p. 7) e encontrei embasamento em Kirinus (2011, p. 24) quando diz que “as palavras irmanadas ou contrárias que se auto explicam, pela etimologia poética, expressam saber e sabor, muito além de nós...”

O mundo está cheio de palavras e as palavras dão nome a todas as coisas do mundo. Uma de nossas primeiras preocupações humanas é dar nome às coisas que ainda não o tem. Eu poderia dizer que esta é a “aula um” ou a “primeira aula”, mas seria um o quê ou de quê? Penso que um numeral, por si, só não diz nada e por isso minha escolha é por uma palavra, um substantivo que, de acordo com a gramática da Emília, de Monteiro Lobato (1934), é o que dá “substância”. Então, o substantivo comum nomeia uma “coisa” e aqui, nos títulos dos relatos de aula, materializam sentimento, aprendizagem ou acontecimentos deste dia. Minha intenção é escrever narrativas de experiências que façam sentido, que “expressem saber e sabor muito além de mim”. Em busca de coerência, começarei pelo nome, terei como título de cada uma das aulas, um nome substanciado, ou de substância/substantivo. (DIÁRIO DE CAMPO PIPOCA, 22/10/2018)

O sentimento que criei em relação aos diários de campo talvez tenha tornado ainda mais complexa a escrita dos textos de tese. Clandinin e Connelly (2015) afirmam que transformar textos de campo em textos de pesquisa é uma tarefa muito difícil e complexa para qualquer pesquisador. Dizem ainda, que “assim que nosso trabalho vai progredindo e nos apaixonamos pelos participantes, pelo campo e pelos textos de campo, podemos tender a perder o nosso foco para a relevância, significado e propósito” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 165).

No segundo ano de produção de dados da pesquisa, talvez com um pensamento mais objetivo ou focado, passei a dar números aos diários, mas mantive os substantivos do primeiro ano porque fazem parte da história da tese, do seu processo e do meu processo na experiência da escrita. Esses caminhos explicitam o movimento do texto de campo entre o registro da experiência e o registro de si mesmo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Outro dilema que se encontra entre os textos de campo e os textos de tese é a necessidade de cortes na escrita. Experimentei-o já nas primeiras experiências como doutoranda, quando escrevi um artigo sobre o trabalho das crianças na construção de gráficos de setores. Diante do impasse de limite de páginas para publicação, minha orientadora pediu que eu reduzisse as falas das crianças e minhas, que deixasse ali apenas o que interessava, para dar conta de uma série de motivos acadêmicos como o tempo de apresentação e o número reduzido de palavras para a publicação. Limpei, com pesar. E depois, limpei de novo: passei o pano, lustrei e ficou lindo, brilhando! Após a gravação de duas horas de aula, transcrevi tudo o que foi possível

ver e ouvir, resultando em mais ou menos trinta páginas de texto. Senti alegria ao final do trabalho árduo de transcrição, pensei que eu fosse dona daquela realidade e que aquilo que era “meu” deveria ser validado. Era um sentimento de alegria, de criação, de ter alcançado algo e sentir com o dever cumprido (BERGSON, 2009).

Talvez por isso tenha sido muito difícil me desfazer de tantas páginas: eu estava apaixonada! Reduzi-las a três me causaram profunda tristeza. Transformar textos de campo em textos a serem publicados é uma tarefa conflituosa, mas Clandinin e Connelly (2015) acreditam que à medida que vamos nos habituando com essa tarefa, as questões de pesquisa reemergem. Entendi minha orientadora porque sabia que não poderia incluir 30 páginas de textos de campo na íntegra em uma tese ou artigo, sem contar que logo, com mais vivências de sala de aula, as 30 páginas se tornariam centenas delas.

Percebi que a transcrição de uma conversa de um texto de campo e de um texto de tese acabam por se tornar coisas muito diferentes. Se eu for fiel ao texto de campo, a academia talvez não aceite meu trabalho. Se eu limpar meu texto de campo, talvez os professores que vivem a sala de aula não acreditem no que eu estou dizendo. Serei capaz de olhar em todas as direções ao produzir um texto de tese que não fique esquecido numa gaveta qualquer?

Ao decidir contar uma história deixo de contar outras histórias. Uma narrativa, de acordo com Clandinin e Connelly, (2015, p. 2005) deve estar alerta à história contada, mas também às histórias não contadas. O pó, as migalhas, a lama dos textos de campo podem ser qualquer coisa. Saber o que devo limpar ou o que devo deixar no texto depende das lentes que uso para ver. E quais são as minhas lentes? Eu acredito que minhas lentes sejam as da estatística na infância, a pauta da minha pesquisa. Mas devo lembrar que há as lentes da professora, que é mãe, que é filha, que é neta de contadora de histórias e por isso, há muitas camadas finas e subjetivas que as compõe e talvez nem eu mesma saiba quais são.

Narrar é contar uma história contada, escolhendo algum ponto no tempo e no espaço sabendo que nas entrelinhas há histórias que escorregam, conforme descreve Clarisse Lispector (1973, p. 11).

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente

A palavra como possibilidade de criação transforma o que não é palavra em palavra, em histórias, e abre novos mundos, constrói pontes entre histórias contadas e não contadas. Jamais diremos tudo, porque não é possível. Dizer tudo pode intoxicar

o texto. De acordo com Lispector, quem lê é um pescador de palavras que não foram escritas e nem estão nas entrelinhas. Querer dizer tudo pode tirar a graça de ler. Por isso, algumas pequenas coisas foram contadas na tese, mas são coisas que se passaram nessa experiência de professora pesquisadora e marcam minha história. São pequenas coisas que reforçam ou mudam uma trajetória.

Se escrevemos, sugere o autor de *Leituras da infância*, é para capturar pelo e no texto algo que, de qualquer forma, não se deixará escrever. Essa diferença entre o que pode e o que não pode ser escrito, o inescrevível, entre o que pode e não pode ser dito, o indizível, é a infância, *infantia*, “[...] o que não se fala” (KOHAN, 2010, p. 133)

Em referência ao pensamento de Lyotard (1997), Walter Kohan, em seu artigo “Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano” (2010), afirma que a infância é inescrevível, aquilo que a própria consciência nos apaga e por isso não pode ser dito. Então, em meio a textos de campo há grandes parênteses na escrita, que são contos e poemas que surgem inesperadamente no meio da aula, fatos que aconteceram na sala de aula durante a minha busca pela educação estatística. São coisas que talvez eu não escreveria se não tivesse a orientadora que tenho, se não participasse do grupo de pesquisa GEPPROFEM, mas mesmo as escrevendo, sinto ainda que muito do que acontece na relação entre pessoas não se deixa escrever. Num pequeno pedaço do tempo, há muito o que se narrar e a amplitude do não narrado é ainda maior. Por isso, esses pequenos pedaços são uma “amostra” de um todo indizível, são como peças de um quebra-cabeça que não será todo montado, mas conseguimos ver que há espaços de peças que faltam e por isso podemos imaginar o todo.

Na tentativa de ordenar o caos que acontece na simultaneidade da aula, da vida e da pesquisa, escrevi poemas e histórias que talvez fossem silenciadas numa tese. O fiz porque fizeram sentido, porque tratam de coisas enredadas no continuum dos acontecimentos e das quais não é possível não ver. Elas fizeram parte dos textos de tese das histórias das aulas e do letramento estatístico dessas pessoas que vivem uma parte de suas vidas na escola.

OLHAR PARA O CAOS DA SIMULTANEIDADE: VÍDEOS QUE VIRAM POEMAS

As perguntas e os diálogos da sala de aula acontecem num emaranhado de tempos e necessidades. Diálogos, no plural, evidencia que num sistema de perguntas abertas, envoltas em um mundo vivo, com falas entrecruzadas, pessoas dizem, escutam, pensam e respondem simultaneamente. Não é possível ter um diálogo horizontal que vai e vem como estímulo e resposta. Os diálogos da sala de aula se

desenrolam em muitas direções, talvez sem ponto final, conforme tento expressar com o poema.

Pipoca

Hoje faremos uma brincadeira!
É o aniversário do João!
Qual o comprimento do cabelo?
Maria quer fazer xixi!
Quantas pessoas nessa coluna?
O Rafael se escondeu embaixo da mesa!
Quantas crianças na turma hoje?
Dezenove, dezedez!
Vamos anotar na folha...
Ele me empurrou...
Muito bem, você conseguiu!
Ela fez um galo na testa!
Olha aqui, atenção, 1-2-3!
E pipoca uma aula
com uma professora
e muitas crianças.
Pipoca entre o caos e o rumo
entre a urgência da vida,
do aqui e agora da infância
e o poema,
capaz de ordenar tudo.
(Autoria: Roberta Schnorr Buehring)

O poema me faz perceber que os barulhos de uma sala de aula tomam conta de todo o meu corpo. Um lugar único, de movimento e energia. Pessoas pipocam a todo momento. Conversas e acontecimentos se entrecruzam enquanto muitas vidas se encontram entre quatro paredes. Mais do que o “conteúdo ou a ciência”, a escola é um lugar de construir relações, lugar de encontro. As gravações de áudio e vídeo da sala de aula são cheias de ruídos. As falas, os diálogos, são todos descontínuos, intercalados por coisas e assuntos que acontecem sem qualquer controle.

O poema deixa um espaço interpretativo ao leitor e também a mim mesma, deixar que o sentimento daquele momento possa se expressar. De acordo com Clandinin (2013), a “poesia encontrada” é um texto interpretativo que se faz a partir de palavras e frases dos participantes da pesquisa “nessas interpretações, mostramos quem somos, as vidas que trouxemos para esse momento de criação do currículo” (CLANDININ, 2013, p. 153, tradução livre). Mais do que palavras, o poema pode interpretar o sentimento do professor, aquele que “deveria” dar conta de tudo o que atravessa uma aula: a situação, o entorno e as histórias de todos nós. Vejo, portanto, que começar pela pergunta pode ser um bom começo para quem está disposto a se desencontrar e, talvez, encontrar-se.

OLHAR PARA SI MESMA: UMA CÂMERA OU UM ESPELHO?

A experiência de assistir ao vídeo da própria aula possibilitou reviver ou lembrar os acontecimentos sem ter que contar apenas com a memória, contribuindo para que os diários de campo fossem fidedignos. Mas, ao assistir, foi inevitável olhar para a pessoa adulta que a câmera focava: quem era aquela professora?

Clandinin e Connelly (2015, p. 128), referindo-se aos textos de campo, afirmam que “pesquisadores narrativos que têm estabelecido um relacionamento íntimo em situações de estudo de longo prazo e ficam face a face com eles mesmos”. O ato de se deparar consigo mesmo ilustra o que sente o pesquisador que narra e que se põe a si mesmo na pesquisa. Mas ser uma pesquisadora narrativa, que usa vídeo na pesquisa, significa deparar-se com aspectos íntimos na reflexão e com aspectos físicos na concretude de se ver.

Utilizar vídeo como instrumento de produção de dados na pesquisa narrativa, promove esse encontro de maneira ainda mais concreta, ou integral. Isso quer dizer que foi particularmente difícil me acostumar com a ideia de me observar a mim mesma, aceitar a imagem e a voz de uma pessoa que parecia muito diferente daquela que via no espelho. Precisei aprender a olhar para mim mesma com um pouco menos de autocrítica e aprender a ver ou focar nos meus objetivos de pesquisa.

NA FRENTE DAS CÂMERAS

A filmagem não intimidou a nossa relação ou nossas ações em sala de aula, mesmo a câmera móvel não nos atrapalhou. No segundo ano, quando as crianças desenvolviam trabalho de grupo, passei a colocar a câmera fixa⁶ (que antes ficava ao fundo) sobre a mesa de um grupo ou focando as mãos e a tela do computador de algumas duplas para ter mais dados. Isso promoveu maior intimidade com o equipamento: as próprias crianças arrumavam e moviam a câmera para que o foco ficasse melhor e, ainda, quando não queriam mais, resolviam levar a câmera para focar a dupla ao lado. Há um episódio interessante (e que apenas vi quando estava em casa) em que um grupo de meninas encara a câmera e conversa com ela:

Está acabando a aula, as meninas pedem para ver as cartas com imagens de animais. Elas se reúnem num cantinho, eu dou as cartinhas e coloco a câmera ali, enquanto elas se organizam na distribuição das cartas....

- Mas olha! Essa câmera tá aqui olhando a nossa brincadeira! – Carolina fala e coloca a cara em frente ao foco.

Alguém tira e afasta a câmera e Carolina pega de volta.

- Ela filma tudo da gente! – Carolina exclama com certa indignação

⁶ A câmera fixa usada foi uma GoPro, que tem uma proteção contra quedas. Isso nos deixou tranquilas quanto ao manuseio das crianças.

- O que isso aqui tá mostrando? Você tá vendo a gente?! – Sofia também encara o foco e conversa com a câmera. (continua)

Continuam a pôr a mão na frente da câmera.

- Não mexe, isso pode quebrar! – pede Vitória

Continuam brincando com as cartas, põe os braços na frente e não posso ver o que fizeram. A aula termina, vão para o recreio.

(Diário de Campo 4, 03/06/2019)

Como já era de costume, a câmera andava pela sala. Curiosa por saber qual seria a brincadeira espontânea com as cartas, eu coloquei a câmera ali e não pensei que deveria ter pedido licença para isso. Mas as meninas questionaram e deixaram claro de que não gostariam de ser filmadas naquele momento de brincadeira, era como se a câmera fosse uma intrusa indesejada. Elas sabiam que eu assistiria depois, eu recebi o vídeo como um recado: era preciso ter mais cuidado com os participantes e pedir licença para filmar os seus momentos de interação.

Houve situações, também no segundo ano, em que a Sandra não pôde participar. Nesses dias, algumas crianças se voluntariaram para filmar o trabalho e então o fizeram por alguns minutos. Foi visível que as filmagens se tornaram parte integrante da aula e aos poucos, isso se democratizou na sala de aula, ou seja, todos podiam ter o “poder” de manuseá-las.

As imagens e sons mobilizaram um processo de avaliação e reflexão da aula e a compreensão de como as crianças estavam se expressando, de como estavam lidando com as atividades e pensando. Elas permitiram ver com outros olhos e também ver muitas coisas que não eram possíveis enquanto eu estava envolvida no trabalho, nas relações, no cumprir o planejado e lidar com o imprevisto. Além das falas e argumentos na resolução das tarefas, o vídeo mostra os silêncios e as expressões, ele permite ver a imagem sem perder o contexto (POWELL; SILVA, 2015). Quando se usa o vídeo se vê muito mais do que um resultado, pois ele mostra caminhos, discussões, entendimentos ou desentendimentos e as mudanças de rumo. Eles foram a fonte de dados mais importante da pesquisa, porque permitiram ver e rever o processo, compreender o significado da experiência e não perder a continuidade da narrativa.

QUANDO DEIXAMOS DE LIGAR A CÂMERA E ISSO VIRA UM CONTO

Mesmo sabendo que não é possível ver tudo, nem captar tudo, nas primeiras vezes que fui à campo estive muito preocupada em não perder qualquer coisa. Então descobri o que talvez eu já soubesse em meus anos de prática como professora: abraçar o todo da sala de aula é impossível.

Na primeira vez que levei o *datashow* para a sala de aula, fui obrigada a me render aos desejos das crianças de fazer sombras no equipamento. Eu queria contar

uma história e projetá-la, mas eles queriam passar na frente, pôr as mãos, dar tchau, pôr o lápis na frente mais longe ou mais perto para ver o que acontecia. Então, para fazer valer as vontades, combinamos que todos teriam a sua vez de usar o *datashow* e fazer alguma sombra para os colegas adivinharem e eu que eu contaria a história depois.

Naquele momento, passou-me um *flash*. Lembrei das muitas vezes em que eu e meu irmão passamos noites fazendo sombras à luz do lampião nos fins de semana na chácara. Não havia energia elétrica, eu devia ter 7 anos e ele 4 anos quando éramos completamente fascinados pela sombra gigante que fazíamos na parede. Criávamos monstros, coelhinhos e pessoas em histórias completas; um cinema que só nós conseguíamos ver. Eu já sabia como aquela possibilidade de criação era maravilhosa, mas não pensei nisso na hora de planejar a aula, foi preciso sentir para perceber que aquele seria o momento certo. Sentindo, precisei embarcar no desejo das crianças e talvez por isso, não consegui aguentar a vontade de ser a primeira a fazer uma sombra para as crianças adivinharem, afinal eu me achava a *expert*, *phd* em sombras na parede! Olhando para o que aconteceu, penso que eu deveria tê-las deixado começar, mas eu “precisava” fazer as sombras que meu pai me ensinou: o cachorro (que mexe a boca e as orelhas) e o pássaro (que voa). Elas foram tão óbvias que é claro, as crianças logo adivinharam! Quando olhei para o lado, vi a Sandra (que filmava) boquiaberta, embriagada do mundo que fazíamos surgir e esquecida da tarefa de filmar, deliciando-se daquele momento: um parêntese na aula. Nossos olhares se cruzaram, com as sobrancelhas levantadas ela mostrou a câmera e com um sorriso, uma piscadela e um aceno com a cabeça, decidimos “tudo bem, agora não precisa filmar”. Era tempo de sentir.

Esses momentos comuns no sentido de simplórios e corriqueiros de sala de aula, quando postos em relato acabam se tornando reflexivos pelo ato da escrita. Foi apenas no momento da escrita acima que percebi o quanto as minhas paisagens anteriores de fazer sombras no lampião da chácara influenciaram as minhas atitudes de agora. Somos seres relacionais e se a pesquisa narrativa se ocupa da vida ela também tem o caráter relacional (CLANDININ, 2015). Eu encontro nas paisagens do passado – aquelas as quais eu posso ver, que os meus olhos da memória alcançam – um sentido ao desejo de fazer um parêntese na aula, de deixar o tempo da imaginação, da experiência e do encontro, o tempo *aión*⁷ acontecer (KOHAN, 2019), fruir. No entanto, no momento da pausa e do combinado com as crianças, eu não pensei nisso. Eu apenas sabia o quanto era prazeroso fazer sombras e lembrei daquelas duas sombras que aprendi com meu pai quando criança e por isso, achei

7 “Já *aión* é o tempo da infância, do presente, do eterno retorno, da brincadeira, da arte, da filosofia... do amor. Ama-se em *aión*, num tempo de presença, de entrega, de arte.” (KOHAN, 2019, p. 132)

que poderia proporcionar aquele momento à turma. Isso também mostra o sentido da continuidade na narrativa. Mesmo que tenha sido uma ruptura, um momento de parar e fazer outras coisas, ao narrar tal momento, tudo se conecta enquanto teço a história. Kohan (2007) diz que não é possível despir-se da adultez, mas é possível abrir-se à condição de ser criança, no sentido de vida que se renova.

Talvez a história da infância, da qual lembrei, tenha sido apenas uma justificativa romântica para a sobreposição do adulto sobre as crianças, talvez uma maneira de “ver” uma linearidade ou uma continuidade para a história. A negociação do tipo: primeiro vocês veem minhas sombras e depois eu deixo vocês criarem, revela uma relação de poder do adulto, das coisas do adulto que são as coisas da escola “sobre” as coisas de criança, preposição que indica que o adulto está acima (KOHAN, 2010).

No entanto, vejo que foi um momento de resistência das crianças em relação ao poder adulto, e tal resistência se manifestou pela “indisciplina” daqueles que faziam sombras enquanto eu queria contar história. Para manter a ordem, rendi-me aos seus desejos de brincar, mas de qualquer forma, talvez a minha posição tenha sido privilegiada e em alguns momentos, acabei por reproduzir na sala de aula a sociedade adultocêntrica na qual vivemos.

Por mais ou menos uma hora, deixamos o tempo de lado, existimos sem o tempo cronológico, rompemos com a lógica do mundo que tem um tempo contado para tudo e permanecemos com o tempo da existência. A Sandra, pronta para filmar as nossas descobertas estatísticas, parou o que estava fazendo e também se deleitou em nosso devir-criança, que, para Kohan (2010), é uma ruptura, é uma intensidade em relação à vida que pode ser habitada em qualquer idade.

O devir-criança é também uma máquina de guerra contra o Estado e contra as instituições do capital. Ele é um espaço e um tempo de resistência: circula numa outra temporalidade que a habitada pela infância cronológica. O devir criança não sabe de modelos, maiorias, totalizações, normativas. É uma força de encontro que abre espaço a um mundo novo, ainda inabitado. (KOHAN, 2010, p. 132)

À primeira vista, deixar de filmar foi um corte já ocorrido no momento da ação, assim eu não precisaria relatar tudo para depois “cortar” o texto. Mas vejo agora que foi a ruptura da pesquisa e do tempo cronológico, contra tudo o que nos era imposto para estarmos ali. De qualquer forma, abraçar o todo seria impossível e há coisas que só se tornam perceptíveis na narrativa reflexiva. Se eu não estivesse engajada na pesquisa narrativa, certamente esqueceria desse momento, o limparia do texto de campo e principalmente do texto de tese, mas são momentos assim que dão sentido a tudo e que nos põe em relação com as paisagens trazidas pelas crianças e com as nossas próprias paisagens.

A filmagem, no tempo presente, nem sempre garante a presença daquele que filma. Quem filma está olhando para o mundo através de lentes e se põe no presente de outra forma, com outras preocupações que não permitem estar inteiro nas situações. Desligar a câmera mostrou esse desejo de estar presente. O corte no vídeo permitiu a participação da “filmadora” como “atora” e provocou nossa reflexão. A narrativa em forma de conto, explicitou o que o vídeo não mostrou, mas foi sentido, ficou gravado na alma e nos afetou.

INSUBORDINAÇÕES CRIATIVAS COM A VÍDEO GRAVAÇÃO NA PESQUISA NARRATIVA: REFLEXÕES FINAIS

Antes de iniciar uma pesquisa, temos objetivos a serem seguidos e eles apontam uma predisposição em ver certas coisas e outras não, porque um rumo de pesquisa é necessário. Mesmo usando câmeras na sala de aula, não é possível ver tudo, por isso, problematizamos o foco das gravações e o olhar para o vídeo das aulas. No entanto, no decorrer dos trabalhos de pesquisa, na produção dos textos de campo e de tese, fomos percebendo que seria necessária disposição em ver o que a princípio não queríamos ver, em ver por detrás e em frente às câmeras, em ver a si e os outros em ver até o que não foi gravado.

As câmeras filmaram muito mais do que queríamos ver. A grande quantidade de dados e os dilemas entre o que a academia pretende ler e o que realmente desejamos escrever andou ao nosso lado por um tempo, até que percebemos que quando olhamos para os acontecimentos de um vídeo de aula de forma reflexiva, com olhar atento aos movimentos de ser professora pesquisadora e de ser estudante nesse lugar e tempo, isso se torna uma experiência. A narrativa, como pesquisa da experiência, tem foco nos acontecimentos que nos afetam. O que afeta fica gravado na memória, no nosso ser, por isso, os textos de campo e textos de tese não são simples transcrições de vídeo, são criações. Essas criações trazem nossos objetivos explícitos na pesquisa, aquilo que queríamos ver e o lugar para onde direcionamos a câmera, e felizmente, elas também trazem os nossos sentimentos, nossos afetos, motivações, nosso ser inteiro.

O vídeo contribui como linha temporal da narrativa, visto que este modo de pesquisa está relacionado ao presente como um continuum experiencial. A vídeo gravação da própria aula propicia a reflexão e a reconstrução narrativa da realidade. No entanto, o vídeo não capta experiências, ele capta o instante, o presente. As experiências do vivido, apesar de poderem ser coletivas e dialógicas, são únicas e de cada um porque dependem das conexões internas e conscientes com o próprio passado e futuro. A consciência é a atenção à vida, se ocupa do que existe e do que

vai existir, portanto é também antecipação do futuro. Por isso, podemos dizer que a experiência relaciona presente, passado e futuro. Nossas criações narrativas a partir de vídeo-gravações trazem à tona subjetividades (retrospectivas e prospectivas) que se tornam conscientes quando assistimos e refletimos sobre as nossas aulas.

Planejar aulas, viver as aulas, filmar as aulas, dialogar sobre as aulas, assistir vídeos das aulas e escrever as aulas narrativamente fizeram parte da nossa história de pesquisa, nos fizeram mudar a nós mesmas e a guiar nossos caminhos de pesquisa. Tomamos consciência de que seria preciso uma dose de insubordinação ao que a academia costuma esperar de uma tese de doutorado, seria preciso libertar-se de uma escrita impessoal para poder falar do que nos tocou e nos aconteceu na sala de aula. Nossas vídeo-gravações poderiam ser colocadas em sistemas, em quadros, ou em caixas para a análise de padrões, mas como pesquisadoras insubordinadas e criativas corremos o risco de escrever sobre o que nos afetou e afeta. Então, esparramamos palavras pelos textos de campo e textos de tese, pelas folhas, suas margens e entrelinhas, pelo bem do leitor, pelo compromisso conosco mesmas e pela ética com nossos participantes de pesquisa, as crianças e nós mesmas.

Escrevemos para incluir (porque é o que fazemos todos os dias na escola), portanto o texto é carregado de sentidos da pesquisa e da vida. Nas nossas histórias, corremos o risco de nos dar a ler enquanto deixamos o leitor livre para pensar junto ou pensar outra coisa que não está escrita. Assumimos os riscos, porque nossa narrativa pode tomar vida e render-se ao inusitado. Se a narrativa é a pesquisa da vida, desejamos que seus meios de produção de dados tomem vida, que nos sorriam e que também possamos brilhar frente às câmeras com sorrisos de pesquisadoras e professoras que vivem e são felizes com suas histórias de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. A incapacidade de ser verdadeiro. *In: Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

BERGSON, H. **A Energia Espiritual**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BOLÍVAR, A; DOMINGO, J; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. USA: Taylor & Francis, 2013.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry. **Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology**, p. 35-75, 2007.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M. Captando o movimento do pensamento probabilístico de alunos do Ensino Fundamental: a vídeo gravação em sala de aula. P. 95-125. In POWEL, A. B. (org). **Métodos de pesquisa em Educação Matemática: usando escrita, vídeo e internet**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

KIRINUS, G. **A aranha castanha e outras tramas**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 125-138, set/dez, 2010.

_____. **Paulo Freire Mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. São Paulo: Rocco, 1973.

LYOTARD, J. F. **Lecturas de infancia**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

POWELL, A. B.; FRANCISCO, J. M.; MAHER, C. A. An analytical model for studying the development of learners' mathematical ideas and reasoning using videotape data. **The journal of mathematical behavior**, v. 22, n. 4, p. 405-435, 2003.

POWEL, A. B.; SILVA, W. Q. O vídeo na pesquisa qualitativa em educação matemática: investigando pensamentos matemáticos de alunos. In: POWEL, A. B. (org). **Métodos de pesquisa em Educação Matemática: usando escrita, vídeo e internet**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

ROBERTA SCHNORR BUEHRING. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis – SC, doutoranda pela (Universidade Federal de Santa Catarina) no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, participante do grupo de estudos e pesquisa ICEM – Insubordinações Criativas em Educação Matemática.



REGINA CÉLIA GRANDO. Doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Líder do grupo de estudos e pesquisa ICEM – Insubordinações Criativas em Educação Matemática.

SANDRA REGINA ENGELKE. Professora dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis – SC, participante do grupo de estudos e pesquisa ICEM – Insubordinações Criativas em Educação Matemática.

RECEBIDO: 11/12/2020

APROVADO: 16/01/2021