



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA

CHERLY LIMA DE SOUZA PARANHOS

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORES
EM FORMAÇÃO

Maceió
2024

CHERLY LIMA DE SOUZA PARANHOS

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORES
EM FORMAÇÃO**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador: Prof. Dr. Paulo Nin Ferreira.

Maceió

2024

CHERLY LIMA DE SOUZA PARANHOS

**NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORES
EM FORMAÇÃO**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Artigo Científico defendido e aprovado em 23 / 08 / 2024.

Documento assinado digitalmente
 **PAULO NIN FERREIRA**
Data: 24/09/2024 21:19:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador – PROF. DR. PAULO NIN FERREIRA - UFAL

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ROSANGELA OLIVEIRA CRUZ PIMENTA**
Data: 25/09/2024 17:15:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Externa – PROF^a DR^a. ROSÂNGELA OLIVEIRA CRUZ PIMENTA - UFRPE

Documento assinado digitalmente
 **RENATA DA COSTA MAYNART**
Data: 24/09/2024 21:43:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna) – PROF^a. DR^a. RENATA MAYNART - UFAL

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Autor (a): Cherly Lima de Souza
Paranhos
email: cherlyllimap@gmail.com

Orientador (a): Paulo Nin Ferreira
email: paulonin@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar relatos memorialistas sobre brincadeiras de infância, produzidos por licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, entre os anos de 2016 e 2020, buscando responder em que medida o futuro professor apresenta indícios de ter ressignificado crenças, práticas e concepções acerca das brincadeiras no desenvolvimento das crianças e como essa ação de rememorar o “Eu brincante” contribui com a formação profissional. O estudo é de natureza qualitativa, sob ponto de vista na análise de conteúdo, a qual tomou-se com base para a organização de dados proposta por Moraes (1999). Esta pesquisa fundamenta-se em pressupostos teóricos que discutem o método biográfico, a formação profissional e a cultura do brincar, baseadas nos autores: Passeggi (2016, 2010), Tardif (2002), Ferrarotti (1991), Josso (2014), Corsaro (2011, 2002), Vigotski, (2008, 2009), Borba (2006), dentre outros. Os resultados apontam para o fato de que os relatos memorialistas possibilitam aos sujeitos em processo de formação profissional uma ressignificação sobre o brincar, uma vez que no movimento de ida e volta de suas memórias, os estudantes passaram pelo processo de refletir sobre sua própria prática, desenvolvendo um olhar mais sensível sobre a importância das brincadeiras no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Brincadeiras; Memorial de Formação; Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

A memória traz a luz vivências, fatos e acontecimentos que os sujeitos experienciaram ao longo de sua trajetória. Sendo assim, durante o processo de formação do professor, inicial ou continuada, a ação de rememorar as experiências de vida torna-se uma importante ferramenta para construção de sua identidade profissional, visto que no movimento de voltar para suas vivências o sujeito da formação passa a buscar novos sentidos e significados sobre o seu processo formativo, (Passeggi, 2016).

Nessa perspectiva, destaca-se que este estudo parte do interesse sobre essa temática, que trata sobre a formação profissional de professores da educação infantil e dos anos iniciais mediado por relatos memorialistas, buscando compreender se por meio da produção do memorial de formação o futuro professor apresenta indícios e ressignificações acerca de suas crenças, práticas e concepções sobre a brincadeira no desenvolvimento da criança, e se esse rememorar do “Eu brincante” contribui com a formação da identidade profissional desse sujeito.

Diante do interesse por essa temática, cabe ressaltar que essa pesquisa iniciou-se no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-2021/2022), o qual debruçou-se acerca dos “Relatos autobiográficos da infância” de estudantes de Pedagogia do Centro de Educação – Cedu, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL”, mas ampliou-se devido ao fato de poder se aprofundar nas especificidades que norteiam a formação profissional de professores acerca da brincadeira na infância.

Nesse sentido, pretende-se apresentar uma pesquisa realizada acerca de narrativas memorialistas de professores em formação inicial, que trazem de sua memória a experiência do brincar compartilhadas com família, amigos e vizinhos, vivenciadas tanto no ambiente familiar quanto na educação formal.

Diante disso, é importante frisar que esse estudo debruça-se sob o adulto em formação, ou seja, para o sujeito pleno de experiências, que apresenta uma bagagem de vivências e concepções formada (Passeggi, 2016). Por esse motivo, como sujeitos da experiência, os estudantes de pedagogia apresentam conceitos sobre o contexto escolar entrelaçado ao brincar, de modo que, esses movimentos fazem parte de suas histórias de vida.

Desse modo, nota-se que pelo fato dos professores em sua infância terem relatado um brincar limitado no ambiente escolar, considerando que a brincadeira era posta como um momento do “recreio”, com espaço e tempo demarcado, esses sujeitos podem reproduzir essa ação sociocultural em sua prática apenas como um momento interativo, criando um paradoxo

entre o “brincar e o aprender”, como se ambas ações não pudessem dialogar, provocando a ideia de que existe momentos separados para brincar, aprender e desenvolver-se.

Sabendo disso, por meio dos relatos memorialistas dos futuros professores, busca-se responder aos seguintes questionamentos: A produção memorialista sobre as lembranças de infância acerca do brincar promove uma ressignificação de práticas e crenças sobre a importância de brincadeiras no desenvolvimento infantil do futuro educador, ou os futuros professores apresentam perspectiva de uma prática tradicional mediada por reprodução de experiências da sua escolarização?

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 ASPECTO METODOLÓGICO

As narrativas memorialistas analisadas nesse estudo, trata-se de produções realizadas por estudantes de Pedagogia em diferentes períodos. Dessa forma, o primeiro material analisado corresponde a atividade curricular realizada em 2016, o segundo material diz respeito ao ano de 2020, ambas contaram com a regência do mesmo professor, o qual também direcionou a pesquisa do PIBIC 2021/2022 sobre memoriais de formação docente.

Desse modo, essa pesquisa é de natureza qualitativa, sob o ponto de vista de análise de conteúdo para organização de dados. Sendo assim, destaca-se que os textos analisados que discorrem sobre brincadeiras de infância são matéria prima deste estudo.

Por esse motivo, a análise de conteúdo tornou-se uma metodologia pertinente para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, “a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, entrevistas, diários pessoais, [...]”. Moraes (1999. p. 02)

Com isso, destaca-se que por meio do processo metodológico foram adotadas as cinco etapas de descrições da análise de conteúdo, sendo: 1- preparação das informações; 2- unitarização ou transformação do conteúdo em unidade; 3- categorização ou classificação das unidades em categorias; 4- Descrição; 5- interpretação.

Nessa perspectiva, segundo Moraes (1999), a etapa 1 consiste na organização dos materiais, selecionando os documentos que se relacionam com os objetivos da pesquisa e codificando-os, para que assim possam ser identificados com mais facilidade. Nesse sentido,

foram estudados 34 textos memorialistas, sendo 28 produzidos no ano de 2016 e seis elaborados em 2020.

Ainda de acordo com o autor, a etapa 2- corresponde a unitarização, ou seja, a releitura dos materiais para que assim possam ser observadas e definidas as unidades de análises, assim podendo ser registradas palavras, frases ou temas. As unidades podem ser registradas por meio de códigos. Com isso, passamos por uma releitura minuciosa, registrando as frases que traziam memórias do brincar em pares, os ambientes que eram compartilhadas as brincadeiras, além disso, passamos a codificar essas frases, utilizando a letra (E), correspondente a palavra estudante e enumerando a letra conforme a ordem da leitura, exemplo (E1).

A etapa 3- sendo essa a categorização ou classificação das unidades em categorias, passamos a realizar os agrupamentos de dados que apareciam com mais frequência no texto, ou seja, conforme Moraes (1999), esse é o momento de reeducação de dados, de demarcar e sintetizar as partes semelhantes e mais importantes seguindo os critérios pré-estabelecidos da pesquisa. Dessa forma, por meio das demarcações, foi observado que das 34 produções memorialistas, 12 apresentaram narrativas que mais se aprofundaram nas brincadeiras compartilhadas em pares, realizadas em diferentes contextos, como no ambiente escolar, rua e casa. Por esse motivo, para este artigo, foram selecionados 9 memoriais do ano de 2016 e 3 do ano de 2020, totalizando a seleção de 12 memoriais.

A partir desse momento, foram definidas três categorias: 1-Brincadeiras de pares; 2-Espaços brincantes 3- Reflexão sobre a memória do brincar e a formação profissional.

Acerca da etapa 4, que conta com o momento de descrição, essa foi conduzida por uma abordagem qualitativa, direcionando a realização de sínteses acerca das unidades analisadas.

Na etapa 5, sendo essa a que conta com o momento da interpretação, buscou-se compreender quais movimentos a memória de infância provocavam nos futuros educadores. Dessa forma, devido a busca de compreensão acerca dos fenômenos investigados, ao longo de toda análise foram realizadas ações de idas e voltas aos textos memorialistas, objetivando aperfeiçoar e dar sentido aos dados analisados, (Moraes, 1999).

2.2 Aspecto Teórico

A metodologia biográfica se caracteriza como uma construção moldável e flexível, visto que a narrativa de si não se dá por algo pronto e fechado, ou seja, o sujeito biográfico não tem um conceito formado, ao contrário disso, durante a produção, ele constrói e se desconstrói, encontra e se desencontra diante de sua própria história. Essas ações possibilitam reflexões

sobre as socializações de pares de um dado contexto social e histórico. Mediante a isso, Ferrarotti (1999), ressalta que através desse método busca-se compreender as problemáticas presentes nas investigações sociológicas.

Sobre isso, o autor ainda esclarece que na pesquisa biográfica são observadas interações de sujeitos com seu grupo primário, acompanhando as formas de como eles experimentam e interpretam questões individuais e ao mesmo tempo como o contexto social e histórico influenciam em suas interpretações. Nessa perspectiva, a pesquisa biográfica permite que o olhar investigativo esteja tanto sobre o sujeito, quanto sobre o seu contexto sócio-histórico, entretanto, vale lembrar que cada sujeito é o representante de si mesmo, de sua própria história. (Ferrarotti, 1999).

Dessa forma, a produção (auto) biográfica traz como objeto principal o sujeito da formação, ou seja, aquele que fala sobre si, sobre suas experiências, aprendizagens e conhecimentos a partir de seu próprio olhar sobre suas vivências. E esse protagonismo torna-se explícito na produção do memorial de formação, o qual se caracteriza como um gênero textual estruturado por narrativas descritivas, e que, de acordo com Passeggi (2010, p.21) é um material utilizado “geralmente, durante o processo de formação, inicial ou continuada, onde é acompanhado por um professor orientador [...]”.

Diante disso, observa-se que memorial de formação é um a produção que direciona relatos pessoais do sujeito histórico, assim ampliando o seu olhar de sujeito da formação sobre sua própria formação. Sobre isso, Passeggi, (2010) menciona que, a construção da escrita de si, possibilita o acompanhamento a cerca do percurso da formação profissional, uma vez que, ela faz com que o sujeito da experiência tome consciência de sua memória, e com isso seja levado a refletir sobre sua trajetória de vida.

Nesse mesmo contexto, Josso (2014), também enfatiza o fato de que a narrativa de si conduz o sujeito biográfico a refletir sobre seu percurso, isso ocorre porque, segundo a autora, com o resgate da memória de experiências vividas, o sujeito é levado ao questionamento, a compreender seu percurso de modo cronológico o que faz com que ele inicie o processo de interpretação, e com isso ele sustentará representações de construção de si mesmo em relação ao seu contexto sócio-histórico.

Desse modo, o memorial de formação é marcado por uma escrita provocativa que coloca o sujeito da experiência como protagonista de sua própria história, além de apresentar histórias com demarcação de tempo, espaço, lugares, interações afetivas, experiências e vivências que marcaram a vida de quem o narra. Sobre isso, Passeggi (2010), menciona que os memoriais democratizam a escrita memorialística, uma vez que ele torna uma pessoa comum em autor e

herói de sua própria história.

Nesse sentido, justifica-se a ideia de que o memorial de formação não é uma produção fácil, pois mediante ao processo da produção memorialista, o autor da narrativa passa a se “expor, para o outro e por escrito [...]”. Com isso, ele assume-se o risco de colocar em jogo nessa tarefa a imagem de si para o outro e a imagem de si para si mesmo. (Passeggi, 2010, p.33, 34).

É devido a essa complexidade, que na construção do memorial o sujeito da narrativa passa por diferentes momentos durante sua escrita. Acerca disso, Passeggi (2016), apresenta as diferentes fases de escrita durante a produção memorialista, segundo a autora, inicialmente o sujeito biográfico se encontra no “momento iniciático”, o qual corresponde a fase do questionamento acerca da validade da escrita sobre si. O segundo momento, destacado por Passeggi é o "maiêutico", que está relacionado ao momento da reflexão, é a fase em que o sujeito (auto) biográfico exprime suas próprias experiências, passam a interrogar-se, buscando compreender a construção e de suas experiências.

Referente ao terceiro e último momento, Passeggi (2016), o considera como “hermenêutico”, pois essa é fase de "conclusão e defesa do memorial”, visto que, esse momento apresenta o processo de "interpretação da interpretação”, despertando nos sujeitos da narrativa a consciência sobre si mesma.

Dessa forma, entende-se que o memorial de formação é um importante material no processo da formação inicial e continuada de professores, considerando que por meio da (auto) escrita os olhares passam a se debruçar sobre os fenômenos que norteiam o percurso da trajetória profissional, sustentando a ideia de que a formação de professores está inserida em um universo de singularidade e pluralidade.

2.3 A construção do eu brincante

Considerando o fato de que a presente pesquisa parte do interesse sobre memórias de infância acerca das brincadeiras de professores em formação inicial, acredita-se ser pertinente entender como ocorre a construção do sujeito brincante.

Nesse sentido, destaca-se que as experiências brincantes iniciam-se na primeira infância, conduzidas pelo contexto social imediato¹. Essas ações normalmente são mediadas por

¹ Segundo Ferrarotti (1999, p. 174), o contexto social imediato corresponde ao grupo primário, sendo esse a "famílias, grupos de pares, colegas de empregos, vizinhos, parceiros de escola, amigos, etc”.

interações entre pares, promovendo movimentos de interpretações, criatividade e imaginação.

Dessa forma, o movimento do brincar se destaca pela necessidade de socialização e troca tanto com o outro, como com o ambiente em que o sujeito brincante encontra-se inserido. Nessa perspectiva, Borba (2006, p 36), destaca que “[...] a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura”. Devido a esse movimento de interação, entende-se que a brincadeira não é inata, ao contrário disso, ela está inserida em uma ação da prática social.

Com isso, o brincar faz parte de uma ação coletiva, mas ao mesmo tempo a brincadeira evidencia a singularidade do sujeito brincante, uma vez que, “através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca” (Barbosa; Horn, 2001, p. 104).

Sendo assim, a criança conduz o brincar de forma interpretativa, livre, imaginária e criativa, mas além disso, esse brincar também é realizado de forma intencional, com objetivos e regras, considerando que na brincadeira a criança não se comporta de qualquer forma, mas ela busca interpretar ações de acordo com o personagem que protagoniza, ou seja, “a criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno” (Vigotski, 2008, p. 27).

Diante disso, entende-se que a construção do “Eu brincante” revela a própria cultura da infância, sabendo que “as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura”, (Corsaro, 2011, p. 53). E isso revela que o “Eu brincante” é um sujeito potente, com olhar e escuta atenta e sensível, o que torna capaz de conduzir o movimento do brincar de acordo com o modo que enxerga e interpreta o outro e o mundo.

2.4 A formação do “eu profissional”

O percurso da formação docente traz à tona diversas discussões acerca do sujeito da formação, com isso é comum encontrar pesquisas que buscam identificar fontes que inspiraram, influenciaram e/ou conduziram a construção dos saberes e a identidade desse profissional.

Diante disso, Tardif (2002), ressalta que os saberes de professores “são temporais”, uma vez que a temporalidade evidencia memórias afetivas, socializações de pares, vivências com a família, com ambiente escolar, experiências marcantes, prazerosas e desagradáveis. Com isso,

o autor quer dizer que o saber ser e o saber fazer dos professores são construídos ao longo das ações vivenciadas tanto no ambiente familiar como no escolar, como também nas ações práticas da rotina pedagógica, na adaptação diante das regras da própria instituição educativa.

Nessa perspectiva, destaca-se que a formação de professores faz parte de um processo que não se limita apenas à inserção desse profissional na instituição formadora. A construção de seus saberes, de sua identidade profissional, do seu ser e do seu fazer pedagógico está implicada em diversos contextos e fatos que ocorreram ao longo de seu percurso de vida, e os quais são responsáveis pela formação de crenças e valores. Desse modo, pode-se dizer que a formação do professor é considerada,

[...] um processo múltiplo e não linear, vai além dos cursos específicos de iniciação à docência ou mesmo de aperfeiçoamento profissional: abarca toda a escolarização precedente e as experiências da pessoa-professor ao longo da vida, histórica e culturalmente situada; de tal maneira, perpassa continuamente o itinerário que o docente vai traçando e, ao mesmo tempo, pelo qual vai definindo sua identidade como profissional, (Ostetto, 2015, p. 203).

Nesse sentido, é certo afirmar que os professores em formação inicial não iniciam sua carreira profissional sem nenhuma base, ao contrário disso, eles adentram nos cursos de formações carregados de saberes e conhecimentos. Isso porque, “a infância e boa parte da juventude tem o papel vinculado a de serem escolares”, Sacristán, (2005, p. 101). Ou seja, todo futuro professor um dia já foi aluno e vivenciou as especificidades do contexto escolar. E em meio as socializações entre sujeitos e escola, escola e sujeitos, são formados conceitos e preceitos sobre o que é “ser professor” e de como devem ser conduzidas as ações educativas.

Sob este ponto de vista, nota-se que o “Eu profissional” está intimamente implicado no “eu pessoal” do sujeito da formação, uma vez que sua formação é conduzida por movimentos que ora envolve saberes empíricos, ora saberes teóricos e práticos do seu saber e do seu fazer. Acerca disso, Tardif (2002, p. 61) explica que “os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-se [...]”.

Desse modo, cabe ressaltar a importância de o próprio sujeito da formação compreender como se deu a construção do “Eu profissional”, pois por meio desse entendimento ele passa a se tornar responsável por seu próprio percurso. Conforme, Passeggi (2016), a experiência adquirida na trajetória profissional é reconhecida pelo sujeito da formação, quando no ato dele voltar para seu percurso de vida, ele cria uma conexão entre o sujeito da formação ao da experiência e passa a compreender que suas aprendizagens estão relacionadas tanto à

temporalidade quanto à historicidade, assim validando a ideia de que a construção do “Eu profissional” é um processo conduzido por idas e vindas, encontros e desencontros, entre olhar para si e olhar para ao todo.

3. DADOS E DISCUSSÃO

É certo afirmar que a formação profissional de professores antecede sua própria formação acadêmica, por este motivo destaca-se a relevância desse estudo que busca compreender o percurso formativo do futuro professor, sem negar suas experiências de vida. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 67) salienta que “de fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências”

Diante desse entendimento, com o olhar voltado para formação inicial de professores, buscamos identificar se a produção memorialista sobre as lembranças de infância acerca do brincar promove uma ressignificação de práticas e crenças sobre a importância de brincadeiras no desenvolvimento infantil do futuro educador, ou se os professores em formação inicial apresentam perspectiva de uma prática tradicional mediada por reprodução de experiências da sua escolarização?

Sendo assim, as análises dos relatos memorialistas partem da seguinte organização, conduzidas pelas categorias adotadas para essa pesquisa:

1. **Brincadeiras de pares** (família, amigos, vizinhos)
2. **Espaços do brincar** (rua, casa, escola)
3. **Reflexão formativa** (o brincar X formação docente)

1 Brincadeiras de pares

Os relatos a seguir apresentam movimentos brincantes direcionados pela cultura de pares. Diante disso, os estudantes de licenciatura em Pedagogia narram episódios de brincadeiras da infância, mediados por ações de movimento, criatividade, imaginação, interpretações socioculturais, realizadas no ambiente familiar e escolar.

Nesse contexto, destaca-se o relato da (E1- 2016), que nos convida a conhecer suas socializações brincantes da infância, conduzidas pela cultura de pares:

(E1- 2016) “Eu, meu irmão e primo, explorávamos a natureza, subíamos em pés de frutas, cavávamos buracos no chão, corríamos, caímos, nos sujávamos de barro, observamos as formigas de roça e suas casas e arquitetávamos brincadeiras diversas entre nós três neste quintal. [...]. Nas brincadeiras em casa, minha mãe participava de muitas coisas conosco. Pelo fato da minha casa não ser tão grande, as brincadeiras dependiam muito da imaginação. Produzíamos brinquedos para brincadeiras de detetives, biólogos, exploradores entre vários outros. Meu pai, pelo dia estava trabalhando, porém pela noite sempre tinha tempo de fazer algo conosco, como jogos de bola na garagem, dominó, vídeo game e muitos outros que não necessitasse de muito movimento ou espaço”.

Inicialmente essa narrativa nos apresenta brincadeiras realizadas em espaço aberto, o qual permitiu aos sujeitos brincantes o contato direto com a natureza, o que direcionou momentos de aventura. Além disso, o relato enaltece o brincar que explora os ambientes. A (E1- 2016), ainda revela lembranças afetivas, discorrendo sobre brincadeiras compartilhadas em seu contexto social imediato, o que leva ao entendimento de que as experiências brincantes que marcaram sua memória foram as realizadas por meio da cultura de pares inicial, ou seja, em seu grupo familiar, (Corsaro, 2011).

Como na narrativa acima, a (E2- 2016), também apresenta socializações do brincar com o seu grupo primário, expondo brincadeiras interpretativas, em que ela assumia o papel de professora:

(E2- 2016) “Lembro-me de algumas brincadeiras que compartilho sempre com irmão e às vezes com uns primos, destacando umas brincadeiras lembro que eu e meu irmão brincávamos de escola onde eu sempre queria ser a professora e algumas bonecas eram os alunos, escrevia as atividades em um quadro branco que pedi de presente de aniversário dos meus seis anos de idades ao meu padrinho, e o meu irmão tinha que escrever para todas as bonecas a atividade”.

As lembranças de infância da (E2- 2016), expõe brincadeiras de faz-de-conta. Com isso, observa-se que o seu brincar foi conduzido por situações imaginárias, na qual sua interpretação baseou-se em um personagem que apresenta valores sociais e culturais. Destacando que mesmo a brincadeira partindo de ações espontâneas, ela foi conduzida por “regras”, considerando que sua interpretação seguiu comportamentos, significados e ações acerca de suas observações

sobre o papel de ser professor, (Vigotsky, 2008).

Acerca do brincar interpretativo, Corsário (2011, p. 53) aponta que “o processo de reprodução interpretativa permite que crianças tornem-se parte da cultura adulta”. Sendo assim, vale lembrar que a E2-2016 não interpretou a função da profissão como experiência, mas sim como experimento, moldando a “função de professora” a sua própria cultura de infante.

Embalada pelo mesmo entusiasmo acerca de brincadeiras de faz-de-conta, a (E3-2016), também protagoniza um personagem da cultura adulta, com isso, ela disserta sobre brincadeiras conduzidas por muita criatividade e imaginação:

(E3-2016) “Grande parte da minha infância eu passei brincando com o meu irmão, a gente andava de bicicleta, pulava corda, brincava de amarelinha, de supermercado e ele ainda era um dos meus alunos quando brincava de ser professora, eu amava brincar de ser professora, quando ele não queria brincar, colocava as bonecas no chão e ficava falando com elas para escrever o que estava no quadro, eu lembro que minha mãe comprou pra mim um quadro de giz e pra mim foi o melhor presente de todos”.

A memória da (E3-2016), apresenta o irmão como seu principal par nas interações brincantes, entretanto, o que sua narrativa traz de inusitado é que mesmo quando seu par se recusava a acompanhar mais um episódio de “sala de aula”, ela criava novas estratégias para dar continuidade ao seu brincar de faz-de-conta. Com isso, é possível observar que esse brincar foi conduzido por muita criatividade e imaginação, uma vez que, ela deu a suas bonecas uma nova função social, fazendo com que as bonecas deixassem de ser um brinquedo e se tornassem “alunas”. Diante disso, Corsaro (2002) explica que a partir do brincar de faz-de-conta, as crianças trazem à tona uma natureza cooperativa de invenção.

O relato da (E-4 2016), também apresenta o brincar similar ao da narrativa acima, compartilhando sua memória de infância com ênfase na brincadeira interpretativa com seus pares:

(E-4 2016) “Aos seis anos, meu maior prazer era representar o papel de professora. Nessa fase, reunia meus amigos e vizinhos para brincar de escolinha. Lembro-me que no meu aniversário fui presenteada com um quadro negro e uma caixa de giz, eles junto com o baú dos livros eram meus xodós. Como viviam entre as casas de meus avós maternos e paternos, os carregavam comigo. A recordação familiar, mais engraçada dessa época, é que para brincar de escolinha precisava de pessoas, e como fui criada sempre dentro de casa, ia na porta ver os meninos que estavam na rua e os chamava para brincar de escolinha. Eles aceitavam e entravam dentro de casa para brincar comigo e minha prima. Logo, eu era a professora e eles os alunos”.

A narrativa da (E4-2016), deixa bem claro qual sua brincadeira preferida da infância. Desse modo, nota-se que seu brincar sócio-dramático, (Corsaro, 2002), ocorria através de interações com os seus pares, ou seja, com a prima, amigos e vizinhos. Nesse brincar, observa-se os sentimentos de preocupação, uma vez que, a (E4-2016), em sua infância, entendia que a escola não existe se não houver alunos, sendo assim como ela poderia conduzir um brincar de escolinha sem os autores principais? Essa inquietação aponta para o fato de que “[...] as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo”, Corsário (2011, p. 54). Sendo assim, diante dessa problemática, a solução encontrada por ela foi convidar “os meninos que estavam na rua”, e como toda brincadeira interpretativa tem os personagens definidos, ela interpretou “a professora” e os seus colegas assumiram a função social de “alunos”.

Nesse sentido, entende-se que as relações entre crianças e crianças, crianças e adultos media a cultura de pares, uma vez que, essa cultura é definida “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais, (Corsaro, 2011, p. 129). Com isso, afirma-se a ideia que os relatos memorialistas expostos pelos professores em formação inicial, indicaram que as socializações com o grupo primário marcaram suas brincadeiras de infância.

2 Espaços do Brincar

Os relatos acerca dos espaços do brincar destacam que as brincadeiras de infância ocorreram em diferentes locais, marcando o brincar interpretativo e brincadeiras culturalmente tradicionais. Com isso, destaca-se que “a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança”, (Borba, 2006, p. 33).

Sob essa perspectiva, E5-2016 apresenta a escola como um espaço marcante em suas brincadeiras de infância, afirmando que nesse ambiente ocorreram brincadeiras de movimentos e conflitos:

(E5-2016) “Na escola, os intervalos eram momentos de muitas brincadeiras, pular corda, elástico e cabra cega. Havia alguns conflitos também que eram resolvidos no intervalo, longe do olhar dos adultos. Por exemplo, quando alguns meninos se estranhavam na sala de aula, marcavam um encontro no pátio para resolverem no braço. Quase sempre era por delação feita a professora por alguma travessura feita na sala de aula”.

Nessa narrativa, destaca-se que as interações na escola direcionaram brincadeiras culturalmente tradicionais, como corda, elástica e cabra cega. Mas além desses movimentos brincantes, a estudante também chama atenção para os conflitos presentes nas relações de pares. Acerca dos conflitos presentes nas brincadeiras, Corsário (2011, p. 182) explica que, “[...] a cultura de pares nem sempre é uma imagem de paz, alegria e espírito de comunidade. As crianças pequenas discutem, brigam, se empurram, chutam e às vezes até se mordem”. Essa percepção destaca que, embora as brincadeiras sejam sempre pensadas como momentos de socialização e harmonia, a memória da E5-2016 nos faz lembrar que nelas também estão presentes interações conflitantes.

Diferente da narrativa acima, que apresenta a escola como um espaço marcante nas brincadeiras de infância, a (E6- 2016), traz a rua como ambiente significativo da sua memória brincante:

(E6-2016-) “Adorava brincar na rua, ir nos vizinhos. Subíamos em árvores, nos muros das casas, brincávamos de queimado, boneca, escolinha, adedonha e a nossa brincadeira principal era pular elástico. Brincava muito, o tempo todo, e só parávamos na hora de dormir. Nos momentos em que brincava em casa, sozinha, minha brincadeira predileta era escolinha, adorava ser professora”.

O relato da (E6-2016), destaca que as brincadeiras eram uma ação constante em sua rotina de quando criança. Diante de sua memória, ela discorre tanto sobre os tipos de brincadeiras realizadas, como também os espaços onde ocorriam essas ações. Além das brincadeiras compartilhadas, a estudante menciona sua brincadeira favorita que era brincar de escolinha, mas o que chama atenção para esse relato é que ela brincava de escolinha nos momentos em que estava sem a companhia dos seus pares.

Acerca da brincadeira sociodramática, mencionada pela (E6-2016) como “adorava ser professora”, destaca-se que no brincar a criança direciona brincadeiras interpretativas, de imitações, do uso da imaginação, do faz-de-conta. Isso ocorre porque ela internaliza aquilo que vivencia no seu dia a dia. Entretanto, é bom descartar, conforme Vigotski (2009, p. 17)) que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”.

Desse modo, pode-se destacar que o relato da estudante revela que no brincar de ser “professora”, ela manifestou uma reprodução interpretativa real de experiências realizadas do seu espaço de convívio, (Corsaro, 2002).

O (E7-2020), apresenta em seu relato os espaços onde ocorreram seu brincar livre, mediado por muita criatividade, aventura e diversão:

(E7-2020) “Os espaços nos quais brincava, variavam. Na casa da minha avó materna, as brincadeiras sempre eram desenvolvidas dentro de casa ou na casa da vizinha. Já na casa de minha avó paterna, sempre tive a liberdade de brincar na rua, com brincadeiras passadas entre os mais velhos, como minha tia e suas amigas. As brincadeiras iam desde pique-esconde à garrafão. Essas brincadeiras ocorriam na rua onde morava, a noite juntava um monte de criança e começava a diversão. [...]. Mas as brincadeiras não ficavam apenas nas tradicionais, as aventuras aconteciam e eram muito boas, como a brincadeira de se esconder que virava uma grande aventura. No bairro não tinha saneamento básico, então todas as pessoas que iam construir suas casas tinham que cavar uma fossa, então, as que estavam abertas e rasas, entre 5 e 7 metros de fundura eram ótimos lugares para se esconder, as casas que estavam em construção ou abandonadas serviam de esconderijo também, estes lugares também serviam para se esconder nos jogos de polícia e ladrão, e era incrível”.

Acerca desse relato memorialista, observa-se que os espaços onde ocorreram as brincadeiras promoveram o entrelace entre a reprodução de uma experiência passada e a criação de um novo movimento, marcado pelo uso da imaginação, uma vez que, o (E7-2020) menciona que o brincar de pique-esconde foi uma das brincadeiras “passada entre os mais velhos”, mas que, diante da imaginação essa ação brincante foi mediada por novas aventuras, como “buscas e perseguições entre polícia e ladrão em incríveis esconderijos”.

Essa narrativa reafirma o fato de que o brincar em sua grande maioria sempre envolve o movimento da imaginação, e além disso, acerca desse rememorar é possível entender que a brincadeira é capaz de conectar o passado e o presente.

Observa-se também que a imaginação permite que o protagonista do brincar interprete situações que nem sempre vivenciou, mas que por meio de suas observações e experiências com o outro ele consegue protagonizar cenas “reais”. Sobre isso, Vigotski (2009), ressalta que:

[...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal, (Vigotski,2009, p.25).

Em relação a memória do brincar da (E8-2020), a professora em formação inicial salienta que as brincadeiras ocorridas na rua marcaram sua experiência de sujeito brincante:

(E8- 2020) “O espaço de brincadeiras muito marcante para mim, era a rua que a minha avó morava. Minha mãe me levava com frequência para casa da minha avó porque na rua que ela morava tinha muitas crianças e a partir das 16 horas elas sempre estavam na rua brincando. Eu amava ir para lá, tinha muita gente, sempre tinha brincadeiras novas, os meninos e meninas geralmente brincavam juntos independentemente da idade. A gente brincava de dono da rua, garrafão, sete cortes, pula corda, polícia e ladrão, esconde-esconde, pega-pega e muitas outras”.

O relato da (E8-2020), traz lembranças de brincadeiras de pares compartilhadas com outras crianças em espaços livres. Considerando que, de modo sensível, a estudante revela que adorava brincar na rua em que sua avó morava, porque lá ela interagiu com outras crianças.

Além disso, o texto memorialista da (E8-2020) também apresenta um movimento brincante conduzido por diferentes tipos de brincadeiras. Nota-se assim, que esse brincar foi marcado por um amplo repertório, o qual contou com o desenvolvimento de muitas habilidades, visto que nele estavam inseridos movimentos de pulo, corrida, agilidade, atenção, coordenação motora dentre outras. Diante disso, Borba (2006, p.41), lembra que “brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, [...]”.

Desse modo, acerca dos relatos sobre o espaço do brincar, é certo afirmar que o tanto as brincadeiras em si, como os ambientes onde elas ocorreram tornaram-se lembranças marcantes nos percursos de vidas dos sujeitos da formação. Com isso, observou-se que as narrativas apresentaram subjetividades acerca das vivências e experiências de cada estudante, mesmo que em alguns momentos as histórias de infância se entrelaçam pela similaridade de brincadeiras, socializações e espaços explorados, mas a forma como cada sujeito expressou e narrou suas vivências ressaltaram identidades únicas. Isso destaca-se porque, “o pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas”, (Souza, 2008, p.44).

Sendo assim, pode-se dizer que o processo de formação de cada sujeito se faz de experiências construídas no coletivo e no individual, compreendendo que as experiências das trajetórias de vidas estão entrelaçadas à viés sociocultural, psicológicos, de crença e valores, (Josso, 2014).

3 Reflexão formativa: Ressignificando práticas e crenças acerca das brincadeiras de infância

Os relatos memorialistas a seguir apresentam um olhar reflexivo acerca das brincadeiras vivenciadas na infância e a formação profissional.

Assim sendo, o trecho a seguir destaca o relato memorialista do (E9-2016), o qual apresenta um olhar sensível e ao mesmo tempo ele problematiza discussões acerca de suas experiências brincantes:

(E9-2016) “Hoje entendo o brincar como mola propulsora do amanhã divergente do conceito tradicional em que subjaz um sentido menor na visão do adulto. A criança tem uma pulsação interior latente e inconsciente de querer ser, de participar da dinâmica da vida, e quão enriquecedora é a experiência do brincar. Ao me lembrar dessas experiências pergunto quantas crianças hoje em dia conseguem brincar. Suprimir a brincadeira do universo infantil não ajudará a criança a ser fecunda na imaginação, na arte de criar o seu próprio caminho”.

Observa-se que nessa narrativa a brincadeira é destacada como uma ação potente no desenvolvimento das crianças e, por meio desse entendimento o estudante preocupa-se com a limitação do movimento do brincar no ambiente escolar. Em meio a essa reflexão, o (E9-2016) enfatiza que na atualidade as crianças não têm a mesma liberdade do brincar como as crianças do passado, afirmando que essa restrição do brincar acarretará prejuízos no desenvolvimento dos pequenos.

Acerca disso, é certo afirmar que a preocupação do estudante é de grande relevância, pois, conforme Vigotski (2008, p. 35), “por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente”. Assim sendo, o brincar potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, uma vez que, por meio de suas socializações brincante ela amplia seus conhecimentos de vida e de mundo, considerando que a zona do desenvolvimento iminente está relacionada justamente ao processo de amadurecimento, ou seja, a criança começa a resolver situações sozinhas sem o auxílio de um adulto.

A partir desse entendimento, destaca-se que as experiências brincantes do (E9-2016),

entrelaçadas às suas experiências adquiridas em seu processo de formação profissional, os levaram ao entendimento que a brincadeira faz parte de um movimento essencial no processo do desenvolvimento da criança.

Referente ao memorial da (E10-2016), nota-se o entusiasmo da estudante em mencionar sus lembranças. Com isso, de forma satisfatória sua narrativa de sujeito brincante enaltece a ação do brincar como momento de fantasia e realização:

(E10-2016) “Após estes breves relapsos de memória das brincadeiras na infância, confesso-lhes que o prazer, a fantasia e a realização se faziam presente em cada momento recordado, como ainda se vê nas brincadeiras das crianças de hoje. A diferença que percebo é que em tempos passados tínhamos mais espaços abertos para que as crianças pudessem brincar. Já nos dias atuais, nossas crianças são limitadas quanto aos espaços, tipos de brincadeiras”.

Diante da memória exposta pela estudante, fica evidente que sua infância foi marcada por brincadeiras que lhe proporcionaram momentos prazerosos, mas ao mesmo tempo, observa-se que por meio desse rememorar que lhe provoca satisfação, a futura professora também foi direcionada a refletir sobre o movimento brincante, e com isso, medita por um olhar sensível e reflexivo a estudante problematiza o brincar da atualidade, assim como (E9-2016). Sua fala evidencia que a brincadeira nos dias atuais é engessada, ela ainda enfatiza que tanto os espaços como as brincadeiras limitam o brincar das crianças.

Com isso, destaca-se que a (E10-2016) conseguiu fazer o movimento da flexibilidade, visto que ela voltou para suas experiências de sujeito brincante e as relacionaram às situações atuais, percebendo a diferença entre o u brincar de seu tempo de infância com o brincar de agora. Esse movimento ocorreu porque na escrita sobre suas experiências brincantes, ela passou pelo processo de reflexão, o qual “[...] caracteriza-se pela mobilização da memória, pelo jogo discriminativo e pela ordenação por meio da linguagem, da atividade interior do sujeito”, (Josso, 2014, p. 65).

O (E11- 2016), apresenta seu relato como “uma escrita provocativa”:

(E11-2016) de alguma forma, através desse memorial foi possível entrar em contato, ainda que superficialmente, com minha criança e pensar um pouco nas minhas relações com outras crianças, com os objetos, brinquedos estruturados ou não, com o tempo, os espaços e os adultos. Uma escrita que provoca o olhar para as minhas brincadeiras de quando criança, mas que também possibilita reflexões sobre o meu olhar para as crianças, suas brincadeiras e interações.

Essa narrativa, enfatiza que a escrita memorialista proporciona uma ação autorreflexiva, uma vez que, o ato de narrar memórias de interações brincantes, proporcionou ao estudante um olhar mais atento e sensível acerca da criança e do brincar.

Acerca disso, Passeggi (2016), destaca que a escrita sobre si desenvolve o sujeito autobiográfico, ou seja, o sujeito pensante, reflexivo, o do autoconhecimento. A autora ainda evidencia que a construção de narrativas de experiências possibilita que o narrador volte para si, para suas experiências, para sua própria história de vida, e com isso, passe a assumir a responsabilidade sobre o seu processo de formação. E isso se afirma na narrativa da (E11-2016), considerando que por meio de sua produção memorialista, a estudante tomou consciência de sua trajetória brincante e passou refletir sobre sua futura atuação enquanto professor de sujeitos brincantes.

Nessa perspectiva, a (E12-2020) também apresenta ressignificações sobre o brincar e sua formação profissional:

(E12-2020) “Depois dessa experiência de recordar as brincadeiras de infância a minha visão do que é ser professora de crianças pequenas está muito distante do olhar adultocêntrica, da educação que eu tive antes que utilizava a brincadeira apenas como recurso pedagógico, quando ela é algo muito mais rica e importante para o desenvolvimento infantil, ela está presente no desenvolvimento das culturas infantis, na cultura de pares, em todo o desenvolvimento”.

Em meio a viagem ao passado, que a leva às suas experiências brincantes, a (E12-2020), consegue fazer o movimento da biografização, ou seja, esse movimento possibilita que o sujeito da narrativa passe pelo processo do conhecimento para o do autoconhecimento. Nesse sentido, Passeggi (2016, p. 80), esclarece que é, “[...] nesse esforço de dar sentido ao que também lhes acontece no processo de biografização que se dá o encontro do sujeito epistêmico com o sujeito empírico, mediante a ação do sujeito biográfico, que busca de suas aprendizagens, razões, emoções, inflexões”. Sendo assim, a narradora dá sentido às suas experiências, reconhecendo que a brincadeira não é “apenas um recurso pedagógico”, mas, sim uma ação importante que contribui com o desenvolvimento da criança.

Diante dessas narrativas memorialistas, observou-se que os sujeitos da formação apresentaram um novo olhar, tanto sobre o desenvolvimento de crianças, como acerca do

próprio processo da formação profissional. Cabe ainda destacar, que no esforço de narrar sobre as memórias de infância, os futuros professores se apropriaram de três tipos de saberes, sendo esses, o saber conceitual, o saber fazer e o saber ser, como lembra Passeggi, (2016).

Desse modo, é certo afirmar que a construção do saber ser e do saber faz parte da trajetória de vida pessoal e profissional do sujeito da formação. Pois, conforme foi apresentado nos relatos, pode-se considerar que os conhecimentos profissionais não se detêm apenas no tempo de atuação desse profissional, mas também estão relacionados aos saberes pessoais dos professores, a suas aprendizagens anteriores, (Tardif,2002).

Com isso, destaca-se o fato que “a formação é, antes, autoformação, pois o que está em jogo não é o ato de ser formado por alguém, mas o processo de formar-se – nas experiências vividas na cultura, em tempos e espaços específicos”. (Ostetto,2015, p. 203).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos memorialistas acerca do brincar na infância, produzidos pelos licenciandos em Pedagogia, trouxe à tona o sujeito brincante reflexivo. Dessa forma, observa-se que o ato de voltar as vivências de infância potencializou o resgate do “eu brincante” mediando processos de reflexão sobre o brincar, sobre a prática, sobre o saber ser e o saber fazer.

Nesse sentido, enfatiza-se a pluralidade de experiência apresentada nos memoriais, considerando que cada sujeito experienciou diferentes crenças e concepções acerca de vivências brincantes, de socializações de pares e da educação formal. Com isso, destaca-se que alguns memórias mencionaram o ambiente escolar como um lugar potente em interações de pares e socializações brincantes, já outros apresentaram uma narrativa contrária, mencionando que as lembranças de brincadeiras na educação formal ocorreram de forma limitada, com espaços e tempo restritos.

Entretanto, mediante as diferentes experiências, é interessante que o ato de narrar sobre as vivências do brincar provocou nesses sujeitos um olhar sensível acerca das brincadeiras, pois independente das experiências positivas ou negativas no ambiente escolar, eles passaram a refletir sobre o brincar como uma prática essencial para o desenvolvimento e autonomia das crianças.

Em relação às socializações brincantes no ambiente familiar, diferente das memórias da escola, todos os estudantes mencionaram lembranças afetivas marcadas por brincadeiras livres, de muito movimento, interpretações e criatividade.

Nesse contexto, destaca-se que mediante as lembranças do brincar marcada pelas

socializações de pares e espaços explorados, os estudantes conseguiram realizar o entrelace entre a brincadeira e a formação profissional, revelando que as experiências da infância se destacam como fonte de construção do saber de professores

Dante disso, entende-se que o memorial de formação se constitui como uma importante ferramenta no processo da formação de professores, visto que ele valida a historicidade do sujeito biográfico, uma vez que nas produções memorialista sobre brincadeiras, os estudantes passaram por encontros e desencontros, idas e vindas, em que ora encontram respostas no passado que justificavam ações do presente, ora refletiram sobre o passado trazendo ações brincantes que contribuem para atuação profissional no presente . Assim sendo, por meio da narrativa de si, afirma-se o fato de que as experiências de infância explicam na construção de crenças, valores e ressignificação tanto acerca da brincadeira como prática essencial para Educação Infantil, como para a própria formação da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: **Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.**

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In: MEC/SEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade.* Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William. A Reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, **Sociedade e Culturas.** 2002.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia-Problemas e Práticas.** N° 9, marc. 1991, p.171-177. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1239>. Acesso em: 20 de jan. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação.** 2.ed-Natal, RN, EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p. 7-32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo, v 9, n2, jul/dez, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA NA PESQUISA-FORMAÇÃO: DO SUJEITO EPISTÊMICO AO SUJEITO BIOGRÁFICO. v. 41 n. 1 (2016): **ROTEIRO** V. 41, N. 1, jan. /Abr. 2016.
Disponível:<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 13 de mar. 2023.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(AUTO) BIOGRAFIA, IDENTIDADES E ALTERIDADE: MODOS DE NARRAÇÃO, ESCRITAS DE SI E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO**. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- RJ, Vozes: 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008. p. 23-36