

NARRATIVA: A AMPLIAÇÃO DO OLHAR ACADÊMICO A SERVIÇO DA PESQUISA

Valdenice Minatel Melo de Cerqueira
valdenice.minatel@cda.colegiodante.com.br - Colégio Dante
Alighieri/Departamento de Tecnologia Educacional

Resumo: *Este texto tem como principal objetivo explicitar a experiência da construção de uma tese doutoral, defendida em fevereiro de 2014 e que utilizou as narrativas como recurso metodológico. É, portanto, uma narrativa entremeada tanto com o suporte teórico da pesquisa qualitativa que abriga, com conforto, a narrativa de maneira acadêmica, quanto com o resgate de trabalhos teóricos que não somente referenciam a narrativa como um expediente a favor da pesquisa em educação, mas que também dão flexibilidade e legitimidade de pesquisa para o pesquisador. A narrativa - utilizada com rigor e discernimento – no contexto da tese defendida constituiu-se como um instrumento legítimo de acesso, registro, descrição e organização dos dados utilizados no trabalho acadêmico. Um ponto a destacar é que a pesquisa a que este texto se reporta foi realizada a partir da implantação de dispositivos móveis na educação básica e regulada pela integração das TIC ao currículo.*

Palavras-chave: *narrativas, pesquisa qualitativa, TIC, metodologia de pesquisa*

Abstract: *This paper aims to explain the experience of elaboration of a doctoral thesis defended in 2014 and it used narrative as a methodological resource. It is a narrative interspersed with the theoretical support of qualitative research that support the narrative as a academic manner and with the redemption of academic papers that reference the narrative not only as an expedient in favor of educational research, but also giving flexibility and legitimacy for the job's researcher. Narrative - used with rigor and discernment - in the context of this thesis constituted itself as a legitimate instrument for access, registration, description and organization of data used in academic work. A point to note is that the research, which this text refers, was carried out through from the deployment of mobile devices in K12 education and the integration of ICT into the curriculum.*

Keywords: *narratives (storytelling), qualitative research, ICT, research methodology.*

Submetido em 15 de junho de 2014.

Aceito para publicação em 15 de julho de 2014.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

AS NARRATIVAS ENQUANTO RECURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA QUALITATIVA

Meu interesse pelo universo das narrativas originou-se durante a disciplina “Novas tecnologias em educação: tecnologia e currículo: fundamentos, políticas, práticas e processos”, ministrada pelos professores Beth Almeida e José Armando Valente, em 2012, no curso de doutorado da PUC-SP.

A referida disciplina, além de ter proporcionado uma reflexão sobre o potencial das narrativas – digitais – na construção do conhecimento sob a perspectiva do web currículo (ALMEIDA, 2010), ofereceu uma possibilidade ímpar: a de que os alunos pudessem produzir suas narrativas como uma modalidade de registro e documentação da própria disciplina. Nesse momento, a narrativa me conquistou!

Poder trazer elementos pessoais e cotidianos intermeados com dados empíricos e estudos teóricos, compondo uma história única, relevante e academicamente válida ampliou, sobremaneira, as possibilidades de aprender, de ensinar e de fazer pesquisa. Como resultado dessa disciplina, elaborei um blog (<http://valdeniceminatel.wordpress.com/>) que serviu não somente para exercitar a narrativa, a título de produção autoral, como também para consolidar o *modus operandi* para a escrita da tese.

O presente texto, portanto, sintetiza o percurso de produção da tese doutoral que, defendida em fevereiro de 2014, contou com a narrativa enquanto recurso metodológico. Sendo assim, as descrições, os relatos, as imagens, links, exemplos e outros tantos dados, fatos e informações, ajudaram a compor uma narrativa organizada e linear da tese.

A estratégia de utilização de narrativas enquanto recurso metodológico pauta-se em Almeida (2013), que ressalta a importância, na perspectiva “deweyana”, da “experiência como condição inerente de aprendizagem que envolve o sujeito e as relações que ele estabelece com o mundo” (ALMEIDA, 2013, s.n.).

Consciente hoje de que a escolha das narrativas como recurso de pesquisa foi a mais adequada ao mote da tese, é necessário reconhecer que tal escolha não foi fácil, tampouco simples. Assim, depois de resistir à opção da narrativa enquanto “contação” de história e eixo metodológico da tese, assumi, de fato, a posição da contadora. Isso somente foi possível graças ao olhar acolhedor e profissional da orientadora, bem como às leituras que garantiram rigorosidade à escolha.

Para esse tipo de resistência, Josso (2009) sugere assumi-la conscientemente “e deixar passar a caravana... O que não impede de sermos críticos e exigentes com a coerência epistemológica e o processo metodológico” (JOSSO, 2009, p. 137).

A favor, também, da escolha pela narrativa como eixo metodológico, Ramirez e Olarte (2006) defendem que:

El diálogo y el contar historias son los medios por los cuales las interacciones sociales afectan el equilibrio de las comunidades y de las sociedades. La interacción social implica la interacción de la gente dentro de la sociedad. Aprendemos de otros y compartimos con otros lo que hemos aprendido. Oramos recíprocamente con otros de varias maneras que influyen nuestro estado y papeles en comunidades sociales. Los seres humanos tenemos patrones más complejos de interacciones sociales que cualesquiera otras especies (RAMIREZ; OLARTE, 2006, s.n.).

As interações humanas e sociais, que permitem o aprendizado e se constituem a partir do diálogo e das narrativas, conforme atesta o pensamento de Ramirez e Olarte (2006) anterior, se configuram a partir de uma espiral ascendente de aprendizagem (VALENTE, 2005) – elemento imprescindível para a compreensão da construção do trabalho acadêmico, a tese, que se compõe inicialmente de uma narrativa das trajetórias pessoal e profissional. Essas trajetórias possibilitaram encadear as narrativas seguintes, que tinham como objetivo descrever o processo de implantação e integração ao currículo de dispositivos móveis (tablets) em uma escola particular de educação básica da cidade de São Paulo (SP).

Assim, mais segura e convencida de que contar uma história teria, sim, uma relevância social e acadêmica, optei pela narrativa aberta, permitindo que as ações, os acontecimentos, assim como as emoções, fossem abordados sem uma relativização inicial, seja de ordem pessoal ou teórica.

Considerando que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 1994, p. 48), e sabendo que em algumas situações narradas o aspecto emocional pode se sobrepor ao aspecto racional, tomei a decisão de integrar os dados e a respectiva análise ao longo do trabalho e não somente no tópico dedicado à análise.

Assim, houve um cuidado em manter o rigor do trabalho segundo os padrões metodológicos adotados e os critérios éticos. Tal preocupação tinha por fim garantir uma leitura mais fluida e consistente, buscando, para tal, estabelecer um fio que “costurasse” ou “bordasse”, em uma espiral ascendente, a teoria e a prática, o conceito e a experiência. Esse movimento trouxe, como consequência, um caminho espiralado da construção do conhecimento, referendando aqui, novamente, o conceito de espiral de aprendizagem de Valente (2005), tão útil para entender o percurso do trabalho doutoral.

Ciente do caráter subjetivo que a narrativa pode comportar - ideia essa inclusive implícita no pensamento de Larrosa (1994) expresso anteriormente - trabalhei para que o foco da narrativa permanecesse sobre o objetivo específico

da tese, sem deixar de considerar a intencionalidade da pesquisadora como fator determinante para as escolhas realizadas, o que sugere um entrelaçamento das dimensões pessoal e profissional com o processo de investigação, bem como com seu objeto, conforme defende Cunha: “(...) de alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado” (CUNHA, 1997, s.n.).

A metodologia adotada, portanto, durante a elaboração da tese considerou dois elementos constitutivos: a pesquisa-ação, de acordo com os pressupostos teóricos de Chizzotti (2010) e Thiollent (2002), e o expediente da narrativa, a partir das contribuições de Cunha, (1997), Josso (2006; 2009) e Bruner (1997; 2001).

Construir um trabalho de pesquisa é, antes de tudo, um mergulho com apneia: puxo o fôlego na teoria e me lanço no mar do contexto e dos dados. Volto à tona para respirar, ganhar novo fôlego e retomar o mergulho. Tal movimento parece ilustrar, ainda que de forma simplista, o movimento da pesquisa qualitativa, vertente em que se encaixa o uso das narrativas.

Há que se considerar que o discurso narrativo aplicado na elaboração da minha tese “bebe” na biografia e na história de vida, mas, de fato, “mergulha” na descrição de fatos e na organização documental. Na defesa desse posicionamento, é oportuno lembrar da opinião de Ferrer (1995), para quem

compartilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo (FERRER, 1995, p.178).

A METÁFORA COMO INSPIRAÇÃO E A PESQUISA QUALITATIVA

O percurso metodológico foi construído tendo como inspiração metafórica o épico “A Divina Comédia”, do poeta Dante Alighieri. Esse aspecto é relevante, já que a escola na qual se deu a pesquisa tem uma forte influência da cultura italiana, sendo isso um fator preponderante para as histórias que podem ser contadas no cenário onde a própria pesquisa transcorreu.

A metáfora, portanto, que se estabelece com “A Divina Comédia” – cuja composição também é uma narrativa – teve como objetivo ajudar a elucidar o percurso metodológico da tese. Dessa forma, o aporte de orientação do trabalho acadêmico pode ser comparado ao poeta e mentor de Dante Alighieri – Virgílio –, que o ajuda em toda a trajetória entre o Inferno e o Paraíso, passando pelo Purgatório. Mais do que um guia, Virgílio não desampara Dante nos pântanos, precipícios, chamas e montanhas. Virgílio também não elimina os obstáculos da jornada, de modo a preparar Dante para a luz do Paraíso. Virgílio guia e fortalece Dante para percorrer os caminhos que levam à construção do conhecimento, e

que, no caso do trabalho acadêmico, culmina com a defesa da tese (o céu ou Paraíso de Dante).

A analogia com a obra literária “A Divina Comédia” ajuda a ilustrar a “jornada” da pesquisadora na construção da tese, ao mesmo tempo que representa a saga humana de persistência e resiliência.

Além de “A Divina Comédia” servir de metáfora para o percurso metodológico, ela também possibilita uma rica relação com a construção da pesquisa qualitativa, em particular com a pesquisa-ação, uma vez que, nesse tipo de abordagem metodológica, o pesquisador relaciona-se de forma dialética com a teoria e os dados – estes últimos configurando uma realidade sempre multifacetada e imprevisível, à semelhança dos cenários que o poeta Dante encontra ao longo de sua jornada. Dante vai construir a jornada rumo ao Paraíso, atuando diretamente sobre ela. A ação da viagem é, portanto, objeto e objetivo possibilitada, na tese, pela investigação qualitativa. Nesse sentido, Bogdan e Biklen afirmam que

um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11).

Ludke e André (1986, p. 13) também afirmam que a pesquisa qualitativa no tocante aos dados descritivos, “obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Essas autoras afirmam, ainda, que a pesquisa qualitativa possibilita a emergência não só dos significados visíveis, como também dos perceptíveis dos sujeitos do universo de estudo pela interpretação sensível do pesquisador, abarcando, assim, as realidades existentes sob formas de múltiplas construções mentais, locais e específicas.

Segundo Chizzotti (2010), a pesquisa em ciências humanas e sociais evoluiu na perspectiva de ruptura e não por progressão cumulativa. Como parte desse entendimento, a pesquisa aqui referida, buscou o rigor científico e epistemológico sem perder de vista a efervescência das ações que aconteciam simultaneamente ao seu próprio desenvolvimento.

É de se esperar que a orientação metodológica da pesquisa seja uma decorrência da natureza do objeto ou do problema estudado. Em muitos casos, recorre-se a contextos metodológicos híbridos que contemplem a complexidade da problemática estudada.

Tal condição se, de um lado, proporcionou-me uma facilidade na observação e coleta de dado, trouxe, de outro lado, uma complexidade de abordagem típica da pesquisa-ação (*action-research*).

Antes, porém, vale ressaltar que Pimenta (2005) propõe um subtipo da pesquisa-ação, denominado de pesquisa-ação crítico-colaborativa, e cuja aplicação pode ser encontrada, por exemplo, no trabalho de Fernandes (2012). Embora a pesquisa que sustenta a tese não possa ser identificada com o viés total da pesquisa-ação crítico-colaborativa, podem-se identificar elementos desse aporte metodológico quando o “olhar” da pesquisa foca trabalhar **com** os sujeitos e ações em lugar de **sobre** os sujeitos e ações, num processo de construção coletiva, colaborativa, do percurso da pesquisa.

Pimenta (2005) afirma, também, que a pesquisa colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise da prática. Destaca ainda que analisar esses dados no campo teórico e nos contextos políticos institucionais permite à pesquisa-ação colaborativa adquirir o adjetivo de crítica, de acordo com o compromisso dos envolvidos em uma formação de qualidade e transformação de suas práticas, num sentido de democratização social e política da sociedade.

Apesar das incertezas (TRIPP, 2005) sobre quem teria criado a modalidade metodológica da pesquisa-ação, Chizzotti (2010) e Thiollent (2002) concordam que tal abordagem emergiu no pós-guerra com os trabalhos do psicólogo alemão Kurt Lewin (1892 – 1947), ele mesmo um imigrante alemão foragido do regime nazista e que, em solo norte-americano, aprofundou seus estudos acerca da dinâmica social e apontou a necessidade de um apoio científico para a solução de conflitos sociais, pelo que se esclarecem os sujeitos sobre a problemática colocada e, subsequentemente, se propõem ações de enfrentamento de tal problemática.

O pragmatismo de Tripp (2005) ajuda nesse esclarecimento sobre a pesquisa-ação:

(...) eu não deixo de ver a pesquisa-ação como uma variedade de investigação-ação, na qual se empregam técnicas de pesquisa, de qualidade suficiente para enfrentar a crítica dos pares na universidade, para informar o planejamento e a avaliação das melhorias obtidas (TRIPP, 2005, p. 463).

Thiollent (2002) nos lembra de que, no método pesquisa-ação, sujeito e pesquisador interagem de maneira colaborativa na busca de solução para o problema enfrentado. Nesse contexto, pesquisa e ação (no caso, intervenção) fazem parte de um mesmo processo.

Uma dúvida que recai sobre essa metodologia diz respeito ao papel do pesquisador, que, ao se envolver intensamente com o caso, pode ser levado a desvalorizar requisitos e técnicas importantes em relação à garantia da confiabilidade do estudo.

O risco do envolvimento exacerbado do pesquisador com o caso ou objeto de estudo perpassa todas as abordagens qualitativas. Dessa forma, o aporte teórico constitui um aspecto importante para não falsear interpretações e

análises e para blindar a pesquisa contra o viés emocional, que por vezes pode turvar a realidade.

Assim, Blichfeldt e Andersen (2006) destacam que a metodologia da pesquisa-ação pode ser mais efetiva quando o pesquisador foca a transparência dos processos de pesquisa, explicita os princípios teóricos, metodológicos e práticos compartilhados durante o projeto, e discute a generalização e acúmulo dos resultados.

RELAÇÃO ENTRE O PESQUISADOR E O OBJETO DE CONHECIMENTO, A PARTIR DA NARRATIVA

A construção metodológica indicou como necessário o recurso da narrativa para descrever, ao longo da pesquisa, o processo investigado, uma vez que, simultaneamente ao papel de pesquisadora, eu exercia um segundo papel: o de coordenadora do processo descrito e analisado pela tese doutoral. Essa simbiose possibilitou que a minha narrativa se constituísse como um instrumento legítimo de acesso, registro, descrição e organização dos dados que se apresentam na tese.

A narrativa para as ciências humanas e, em particular, para a educação, compreende biografias, histórias de vida, autobiografias, depoimentos, relatos orais, descrições e dissertações, cabendo enfatizar que todas essas modalidades de narrativas podem ser expressas de maneira analógica ou digital. Enquanto recurso metodológico, a narrativa tem sido estudada, prioritariamente, na formação de professores, conforme atestam Nóvoa (1993), Boldarine (2010), Souza (2004; 2008), Sousa et al. (1996), e Pineau (1999); na formação cultural (em educação), observada em Bruner (1997; 2001); na alfabetização digital de alunos e compreensão intercultural, em Ramirez e Olarte (2006); na integração curricular das TIC sob a égide das narrativas digitais, conforme defendem os brasileiros Almeida e Valente (2012); no que Goodson (2007) denomina como “currículo narrativo”; e na análise da própria formação, que integra formação de professores, ação profissional, currículo e TIC, de acordo com o trabalho de Almeida (2013c).

O expediente da narrativa então empregada na tese doutoral ganha relevância acadêmica, constituindo-se como recurso metodológico porque, conforme atesta Bruner (1997), a narrativa

é um relato cultural do que faz os seres humanos pulsarem e não estará preocupada com comportamentos, mas com ‘ações’, sua contrapartida intencionalmente fundada e, mais especificamente, com a ação situada, ações situadas em um cenário cultural e nos estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes (Bruner, 1997, p. 27).

Bruner (1997; 2001) colabora sobremaneira para a compreensão do potencial das narrativas na educação, pois aponta os seus estudos para a perspectiva da interação entre mente e cultura, defendendo a narrativa como uma ampliação do pensamento lógico-científico. Depreende-se desse raciocínio uma modalidade híbrida de construção do pensamento, um caminho dialético no qual a narrativa e o pensamento lógico-científico se interagem, dialogam, (re)defenindo-se e (re)construindo-se mutuamente em dinamicidade, com o que se percebe que, “ao longo do processo, as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos” (CUNHA, 1997, s.n.).

E, além disso, devemos lembrar que

trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Ibidem, s.n.).

Há que se considerar, entretanto, que o envolvimento ativo da pesquisadora no lócus da pesquisa e com o objeto da pesquisa trouxe uma dificuldade metodológica extra. Desde o primeiro momento em que decidi protagonizar o papel de pesquisadora, sabia do grande desafio que me aguardava: trabalhar no mesmo ambiente em que a pesquisa se realizou. Tal situação indicou a narrativa como uma alternativa metodológica nesse contexto simbiótico e ajudou-me, amplamente, na jornada, na trajetória que culmina com a defesa da tese.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Após a finalização da tese doutoral, ficou evidenciado que a utilização do expediente das narrativas, enquanto recurso metodológico de pesquisa, deve ser interpretada como uma ampliação no repertório das pesquisas qualitativas

A narrativa do meu trabalho acadêmico, alçou minha jornada até o “céu” da defesa da tese, deixando-a um tanto mais complexa, uma vez que, embora trabalho e pesquisa se entrelaçassem, importava ter o discernimento e o bom senso de distingui-los com rigor, de maneira ética e profissional. Nesse sentido, a narrativa possibilitou ampliar o olhar acadêmico a serviço da pesquisa qualitativa.

Assim, todo trabalho de pesquisa qualitativa é, sobretudo, a construção de uma trajetória (pessoal) epistemológica. A trajetória da epistemologia e a da pesquisa, por sua vez, têm pontos de convergência, entre os quais a busca de um entendimento de mundo. Chizzotti (2010) explica de forma clara essa trajetória:

A ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações mais amplas (CHIZZOTTI, 2010, p. 19).

Nesse sentido, o que tornou o processo de pesquisa mais palatável foi a relação da pesquisadora com o objeto de conhecimento, relação que foi construída a partir de uma espiral de aprendizagem (Valente, 2005). Tal espiral se desenvolveu tendo como elementos estruturantes o aprofundamento teórico e a aplicação dos métodos de pesquisa.

Nesse caso, o objeto de pesquisa esteve em constante processo de construção, o que dificultou o recorte do próprio objeto, pois, como pesquisadora e em uma perspectiva dialética, não poderia delimitar o que seria o objeto sem que este se constituísse como tal. Realizei, então, o que Fazenda define como “espera vigiada”:

Para se chegar à coerência é preciso se conhecer e conceder-se a capacidade de mudar, estar aberto ao outro, aos outros, numa osmose singular, pois coerência não significa que ideias são imutáveis. Faz-se necessário permitir-se permitindo, num processo de espera vigiada constante, enriquecido pelo olhar de amor intencional, que se exprime, que reconhece e é reconhecido, um olhar capaz de transcender o próprio olho (FAZENDA, 2002, p.37).

Por fim, deve-se reforçar que metodologia e objeto foram sendo construídos concomitantemente e de maneira interdependente. A depuração da metodologia refinava o objeto, e a consolidação do objeto mostrava o caminho metodológico. Complexo e sutil, arriscado e necessário, difícil e delicado. Tal qual a jornada de Dante Alighieri rumo ao Paraíso, superando os obstáculos, com a certeza de que não seria em vão.

Assim como Dante, cujo caminho de “A Divina Comédia” se construiu no próprio caminho, durante o percurso, a tese foi construída revisitando constantemente o objeto, revendo os objetivos, reorganizando a metodologia. Isso porque tudo era, e é, muito vivo e dinâmico, e, como na vida, os desvios de rota e correções de percurso foram necessários para dar conta desse dinamismo. Simbioticamente, era necessário fazer a implantação e integração ao currículo de dispositivos móveis (tablets) e encaminhar a tese. Assim, toda e qualquer situação, evidência, indício, fala, acontecimento ou registro precisava ser observado e estudado várias vezes. Na sequência desse processo, a escrita era constituída, mas o olhar, o entendimento, às vezes até reverso, precisava estar disponível e atento para equilibrar o todo da tese, dando a ela um *corpus* crível e factível, construindo, assim, a narrativa.

REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia**. São Paulo: Atena Editora, 1955. Versão para e-book. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00002a.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Anais do XV Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. **Narrativa sobre a própria formação e a formação de professores na integração entre currículo e TDIC**. Revista NIED, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em:
<www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/download/108/97>. Acesso em: 07 dez. 2013.

_____; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

BLICHFELDT, B. S.; ANDERSEN, J. R. Creating a Wider Audience for Action Research: Learning from Case-Study Research. **Journal of Research Practice**. Volume 2, Issue 1, 2006. Disponível em:
<<http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/23/43>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BLOG. **valdeniceminatel**. Disponível em: <www.valdeniceminatel.wordpress.com>. Acesso em: 12 set. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.

BOLDARINE, R. F. **Representações, narrativas e práticas de leitura**: um estudo com professores de uma escola pública. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2010.

BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERQUEIRA, V. M. M. **Resiliência e tecnologias digitais móveis no contexto da educação básica**: “senta que lá vem a história”. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. RJ: Vozes, 2010.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23, n. 1-2. São Paulo, Jan./Dec. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100010&script=sci_arttext#1aut>. Acesso em: 10 nov. 2013.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. Editora Cortez: São Paulo, 2002.

FERNANDES, J. R. **Tecnologias da informação e comunicação em trajetórias curriculares do Proeja**. Tese de Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

FERRER, V. C. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Editorial Laertes: Barcelona, 1995.

GOODSON, I. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre/Salvador, EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

PINEAU, G. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, P.; CASPAR, P. **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

RAMIREZ, A. Q.; OLARTE, A. C. **Alfabetización digital em la escuela: narrativas hipermediales**. 2006. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/2006/ponencias/art090.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SOUSA, C. P. et al. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago 1996, nº 2, 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n02/n02a06.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

SOUZA, E. C. O. **Conhecimento de si** – Estágio e narrativas de formação de professores. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

VALENTE, J. A. **A espiral da espiral da aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. Tese de Livre Docência – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes. Campinas, SP. 2005.