

# *Rechercheformation* récit (auto) biographique: du tissage des sources aux défis de l'interprétation herméneutique<sup>1</sup>

---

## *Pesquisaformação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica*

---

### *Narrative (auto) biographical research: from the weaving of sources to the challenges of hermeneutic interpretation*

Joelson de Sousa Morais\*  
Inês Ferreira de Souza Bragança\*

#### RÉSUMÉ

Ce texte vise à développer une réflexion sur la démarche de *rechercheformation* narrative (auto)biographique à travers un regard rétrospectif sur une recherche terminée il y a 10 (dix) ans et une autre en cours d'exécution. La proposition a pour l'objet un exercice de méta-récit qui, lors du dialogue avec les recherches référencées, thématise le domaine des études (auto) biographiques en éducation, en particulier en ce qui concerne l'entrelacement de significations qui lient inextricablement la recherche et la formation, le tissu des sources narratives et le défis de l'interprétation herméneutique. Dans cet exercice théorique et méthodologique, nous nous établissons un dialogue avec les contributions de Christine Josso, Delory Momberger, Elizeu de Souza, Conceição Passeggi et avec Paul Ricœur en ce qui concerne la discussion de l'herméneutique compréhensive. Les réflexions indiquent

---

1 Traduit par Taise Maria Marchiori Soares. E-mail: [taiemms@hotmail.com](mailto:taiemms@hotmail.com).

\* Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: [joelsonmorais@hotmail.com](mailto:joelsonmorais@hotmail.com) - <http://orcid.org/0000-0003-1893-1316> E-mail: [inesbraganca@uol.com.br](mailto:inesbraganca@uol.com.br) - <http://orcid.org/0000-0003-4782-1167>

que le processus de compréhension et d'interprétation herméneutique a été vécu en tenant compte des conversations, mais aussi de la revisitation des écritures pour comprendre les multiples significations que les récits nous donnaient à dire. Le mouvement pour raconter la vie enseignante et la profession de manière polyphonique, à travers les récits de beaucoup d'autres qui nous composent, élargit non seulement notre éventail de connaissances et expériences d'enseignant mais, surtout, d'apprentissage continu de la profession, de la recherche, la narration et les différents aspects qui peuvent émerger de ce mouvement, donnant naissance à tant d'autres possibilités "théoricométrologiques", épistémologiques, de vie, d'existence et de "rechercheformation".

*Mots clés:* Rechercheformation. Récits (auto)biographiques. Formation des enseignants.

## RESUMO

Este texto tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a abordagem de *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, por meio de um olhar retrospectivo para uma pesquisa concluída há 10 (dez) anos e outra que se encontra em andamento. A proposta consiste em um exercício metanarrativo que, ao dialogar com as referidas pesquisas, tematiza o campo dos estudos (auto)biográficos em educação, especialmente quanto ao enredamento de sentidos que unem de forma indissociável pesquisa e formação, a tessitura de fontes narrativas e os desafios da interpretação hermenêutica. Neste exercício teórico e metodológico dialogamos com as contribuições de Christine Josso, Delory Momberger, Elizeu de Souza, Conceição Passeggi e com Paul Ricoeur na discussão da hermenêutica compreensiva. As reflexões indicam que o processo de compreensão e interpretação hermenêutica foi experienciado levando em conta as conversas, mas também a revisitação dos registros escritos para apreender os múltiplos sentidos que as narrativas nos davam a dizer. O movimento de narrar a vida e a profissão docente polifonicamente, pelas narrativas de outros tantos que nos compõem, amplia não apenas nosso leque de saberes, conhecimentos e experiências do ser professor mas, acima de tudo, do aprender continuamente a profissão, a pesquisa, a narração e os diferentes aspectos que desse movimento possam emergir, brotando outras tantas possibilidades *teoricometodológicas*, epistemológicas, de vida, existência e *pesquisaformação*.

*Palavras-chave:* Pesquisaformação. Narrativas (Auto)biográficas. Formação de Professores.

## ABSTRACT

This text aims to develop a reflection on the narrative (auto) biographical research approach, through a retrospective look at a research completed 10 (ten) years ago and another one that is in progress. The proposal consists of a metanarrative exercise that, when dialoguing with the referred researches, thematizes the field of (auto) biographical studies in education, especially regarding the intertwining of meanings that inextricably link research and training, the fabric of narrative sources and the challenges of hermeneutic interpretation. In this theoretical and methodological exercise we dialogue with the contributions of Christine Josso, Delory Momberger, Elizeu de Souza, Conceição Passeggi and with Paul Ricoeur in the discussion of comprehensive hermeneutics. The reflections indicate that the process of understanding and hermeneutic interpretation was experienced taking into account the conversations, but also the revisiting of the written records to understand the multiple meanings that the narratives gave us to say. The movement to narrate the teaching life and profession polyphonically through the narratives of many others who make up us, broadens our range of knowledge, knowledge and experiences of being a teacher, but above all, of continuously learning the profession, research, narration and the different aspects that may emerge from this movement, giving rise to so many theoretical, methodological, epistemological, life, existence and research-formation possibilities.

*Keywords:* Research training. (Auto) biographical narratives. Teacher training.

## Introduction

Cet article se concentre sur l'approche de *rechercheformation*<sup>2</sup> narrative (auto)biographique en éducation dans une incursion dans les études *théoricométhodologiques* de ce domaine, à travers un regard orienté vers deux

2 Nous avons opté pour la jonction de deux mots ou plus afin d'attribuer autant de sens, rompant ainsi avec le modèle classique de la science et de la construction des connaissances scientifiques. Nous adoptons cette forme d'écriture dans ce texte dans laquelle ce mot et d'autres apparaîtront ensemble en italique avec ce sens, conformément aux postulats des chercheurs dans/ ceux/du quotidien, comme le fait Oliveira (2012).

recherches, l'une terminée<sup>3</sup> et l'autre en cours de développement<sup>4</sup>. Les questions qui nous mobilisent sont: quels sont les principes épistémologiques, politiques et théoriques du point de vue (auto)biographique qui guident la recherche référée? Quels sont les dispositifs méthodologiques utilisés pour tisser des sources narratives ? Comment les mouvements de compréhension ont-ils été vécus avec les enseignants participants ?

La recherche *Histoires de vie et formation des enseignants : dialogues entre le Brésil et le Portugal*, conclue il y a 10 (dix) ans, envisageait une autre rationalité, sensible, esthétique, narrative, qui pourrait apporter la vie, dans toute sa complexité existentielle, en tant que composante fondamentale de la démarche de formation. De cette manière, les récits de vie ont été considérés comme "une alternative méthodologique dans le processus de thématization de la vie elle-même, comme un *espacetemps* pour la formation des enseignants, tout en renforçant l'entrelacement entre les événements biographiques qui ont été constitués comme des expériences qui mettent en place la formation et qui proviennent de *mémoires polyphoniques de la vie, d'expériences d'enseignement et de la formation académique*" (BRAGANÇA, 2012, p. 28. Souligné par l'auteur).

L'étude a abordé les histoires de vie d'enseignants brésiliens et portugais, de différentes régions et localités du Brésil et du Portugal, à la recherche d'une rationalité sensible dans les processus de formation, en écoutant les voix et les histoires qui articulent vie, formation et profession. Le travail a impliqué 12 (douze) enseignants, soit (06) six Brésiliens et (06) six Portugais, à différents étapes de leur parcours professionnel, y compris des enseignantes débutantes, d'autres considérées comme plus expérimentées dans la profession, aussi bien que quelques-unes qui sont déjà retraitées.

Il s'agit d'une recherche rêvée au Brésil, développée ici et là-bas, dans le dialogue sur la vie, la société, les complexités de l'école et la formation des enseignants au Portugal et au Brésil. La dynamique dialogique a suivi le chemin, les rencontres, le partage avec les enseignants. Compte tenu du prêt d'un dispositif de la pédagogie Freinet<sup>5</sup>, le livre de la vie était une compagnie spéciale, se plaçant comme un récit écrit sur le processus, un point d'interrogation,

3 Thèse de doctorat soutenue à l'Université d'Évora-Portugal, en 2009, et publiée en 2012 (BRAGANÇA, 2012).

4 Recherche doctorale en éducation en développement par le premier auteur et supervisée par le deuxième auteur à l'Université d'État de Campinas (UNICAMP), financée par la Coordination pour l'Amélioration du Personnel de l'Enseignement Supérieur (CAPES).

5 Célestin Freinet (1896-1966) a développé la proposition d'un registre quotidien des expériences en classe produites avec les élèves.

de réflexion sur les significations de la recherche dans ses interfaces avec la vie, où intrigues personnelles et les universitaires se mélangent.

Le terme “Livre de la Vie”, en tant que partie intégrante de cette recherche, cherche à apporter l’intensité des chemins empruntés tout au long de la démarche. Il s’agit d’un “livre”, car il propose l’enregistrement de “va-et-vient” et, bien qu’il soit intrinsèquement lié à tout mouvement de recherche, il présente une certaine indépendance par rapport au formalisme académique: il ne se présente pas comme un chapitre ou un élément constitutif de la thèse, mais comme un espace d’auto-réflexion sur la recherche. Sa proposition est le rapport, le récit et, en ce sens, il est vraiment “de la vie”, il apporte la densité de pulsations qui se présentent dans différentes dimensions, y imbriquant des visions et des émotions de chaque moment / cycle de cette démarche. Septembre 2004 (BRAGANÇA, 2012, p. 35).

Le chemin suivi comportait trois entretiens, rencontres narratives avec chaque enseignant; dans les deux premiers, nous avons été guidés par la conversation qui a amené des scènes qui entremêlaient des expériences polyphoniques de la vie dans ses multiples dimensions, tandis que la troisième était consacrée à la compréhension partagée des histoires tissées, dans des essais de “*cointerprétation*” (MOTTA, 2019).

À son tour, la recherche *Fils et trames dans des contextes de “rechercheformation” et leurs implications sur le tissu narratif des enseignants débutants* est en cours d’exécution et utilise les dispositifs méthodologiques suivants: a) immersion dans la routine scolaire; b) conversations; c) journal de recherche; et d) des récits écrits. Concernant le processus de compréhension et d’interprétation des récits, nous travaillons avec l’herméneutique de la narrativité et de la temporalité basée sur Paul Ricœur (2010).

Les enseignants débutants qui participent à cette recherche travaillent dans l’enseignement primaire depuis trois ans et sont, depuis le début de leur profession, dans les écoles respectives où la recherche est en voie de développement. Au total, 03 enseignants ont participé à la recherche, exerçant un enseignement en 5ème année de l’école primaire, dont deux travaillent dans la même école.

La recherche qui a abouti à cet article a été menée entre février et mars 2020, dans une période précédant à l’arrêt des cours en raison de la pandémie de Covid-19. Dans la commune où travaillaient les enseignants participants à la recherche, Caxias / MA, le fonctionnement des écoles et des activités de classe dans les établissements a été officiellement paralysé le 16 mars 2020, en conséquence d’un décret-loi publique de la municipalité.

Lorsque Delory-Momberger (2012) examine les approches méthodologiques de la recherche biographique, elle déclare l'importance de, initialement, réaffirmer le projet épistémologique de cette approche, à savoir, “[...] l'étude des voies de constitution de l'individu en tant qu'être social et singulier” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524), une singularité tissée dans des expériences, à la fois historiques et politiques. Ce projet épistémologique, dans le domaine éducatif, donne des contours à la formation humaine comme sa spécificité; dans lesD mouvements biographiques tout au long de la vie, nous nous “(trans)formons”, nous façonnons, comme le dit Couceiro:

[...] en quelque sorte, les histoires de vie sont une “médiation” pour la formation. Pas dans le sens de les considérer comme une technique de formation, mais comme une approche qui produit elle-même un certain type de formation et un certain type de connaissances. En d'autres termes, les Histoires de Vie influencent la nature de la formation qui est produite, introduisant même une rupture épistémologique dans le concept de formation (COUCEIRO, 2002, p. 157).

C'est ainsi que la recherche (auto)biographique en éducation a la spécificité de son projet “épistémopolitique” dans les mouvements formateurs. Les expériences vécues tissent, dans une dynamique singulier-pluriel, une figure de soi et de nous en devenir permanent, et la biographie, dans ses diverses formes d'expression, orale, écrite, imagerie, favorise une réflexivité potentiellement formative. Dans la recherche (auto)biographique, le tissu et la compréhension des sources narratives génèrent des mouvements potentiellement formateurs. En ce sens, nous assumons la radicalité de la *rechercheformation*.

Avec cette référence, dans le dialogue avec les auteurs de ce champ, dans un regard nostalgique sur “maintenant” proposée par Benjamin et du triple présent ricoeurien, nous avons développé l'article comme un métanarratif, reprenant le narré il y a 10 (dix) ans et ce qui est raconté pour le moment actuel, avec l'objectif d'identifier les permanences insistantes et les réinventions produites, ayant pour objectif de thématiser la démarche de *rechercheformation* narrative (auto) biographique, à savoir comme dans la discussion proposée par Delory-Momberger (2012), la production de sources narratives et la compréhension herméneutique .

Il s'agit d'une invitation à suivre l'histoire de nos voyages, en reprenant à travers la « mémoire » les apprentissages de la voie, à travers la « vision » du présent l'impératif de penser de manière critique, puisque les expériences de recherche doivent être rigoureuses et méthodiques, et pour l'attente, rêver et construire un avenir qui s'ouvre.

## **La rechercheformation, les contextes épistémopolitiques et la production de sources narratives**

Ici, nous sommes confrontés au défi de la méta-réflexion. Plongés dans le temps présent, nous sommes interpellés par des questions qui nous amènent à problématiser les expériences vécues, en mettant l'accent sur les mouvements de tissage à partir de sources narratives.

La thèse *Histoires de vie et formation des enseignants* a été développée sur la base de références de recherche-formation<sup>6</sup>, une perspective qui remonte au début des années 1980, était pionnier des histoires de vie en formation, avec Gaston Pineau, à l'Université de Montréal, et que également a été développé par Marie-Christine Josso, dans le groupe dont elle faisait partie, avec Matthias Finger et Pierre Dominicé, à l'Université de Genève, dans des activités qu'ils ont nommé Séminaire de Histoires de vie et la Formation (ABRAHÃO, 2016).

Josso (2010) nous invite à penser que la recherche-formation se compose d'une prise de conscience des sujets en fonction des parcours tracés dans leur vie, leurs trajectoires professionnelles et de formation. Dans ce mouvement l'apprentissage est médiatisé par des contextes formatifs et réflexifs qui s'entremêlent entre la recherche et la (auto)formation simultanément, conduisant ainsi à une transformation et à la construction de la connaissance scientifique et de soi-même.

En adoptant les postulats de la "*rechercheformation*" narrative (auto)biographique à la recherche scientifique, nous rejoignons le désir d'une science émergente, corroborant le travail de Boaventura Santos (2010), afin de rendre les connaissances et expériences narratives tissées par les enseignantes dans leur le quotidien visibles dans leurs contextes socioculturels et à la suite de ce qu'ils produisent, impliquant un potentiel et une richesse théorique, méthodologique et épistémologique dans le tissu de nombreuses autres sciences plurielles, significatives et émancipatrices.

La combinaison des deux mots conceptuels dans nos travaux, comme nous utilisons dans ce texte, est récente (BRAGANÇA, 2018) et elle semble indiquer l'hypothèse d'une inséparabilité radicale entre les dimensions de

6 Nous utiliserons le terme "recherche-formation" séparé par un tiret pour désigner les auteurs de cette approche, qui la nomment ainsi. Dans d'autres parties du texte, l'utilisation de la "*rechercheformation*" (ensemble en italique) est due à un choix "*théoriqueméthodologique*", politique et épistémologique, que nous avons fait poussé par des chercheurs dans/ceux/du quotidien, comme le fait Oliveira (2012) que nous avons récemment adopté (BRAGANÇA, 2018).

recherche et de formation présentes dans les travaux que nous menons et qui sont issues des développements de la recherche citée. En ce sens, nous pensons que la recherche “[...] dans le processus de compréhension des significations formatives, façonnées dans chaque histoire racontée, ne concerne pas que ceux qui font des recherches académiques. Cela arrive aussi à tous ceux qui, par réflexe, racontent” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1044).

Le potentiel de la “rechercheformation” dans l’approche narrative (auto)biographique se révèle donc riche de la co-construction d’innombrables réflexions et transformations qui se produisent dans un retour à soi, sauvant des souvenirs, des histoires et des chemins qui, tout au long de la formation de vie tissée par le sujet, nous font - au moment où cette prise de conscience du réfléchi a lieu - tisser aussi un processus d’(auto)formation capable de mobiliser les émancipations impliquées dans les itinéraires formateurs de l’expérience en cours.

Ainsi, nous sommes d’accord avec l’idée d’une science plurielle qui dialogue avec la vie quotidienne et avec les connaissances anti-hégémoniques

[...] Contrairement au modèle traditionnel, fondé sur la division disciplinaire et sur la dichotomie théorie-pratique, la recherche-formation adopte des méthodologies interactives, symbolisées par l’unité qui rend inséparables les processus de recherche et de formation, ou recherche-action-formation. Si dans le modèle classique, l’objectif est de comprendre les lois et principes applicables à l’action éducative, en recherche-formation, les objectifs de compréhension et d’historicité du sujet et de leur apprentissage, le parcours de formation et, surtout, l’émancipation, favorisé pour la réflexivité autobiographique qui, surmontant la curiosité naïve, laisse place à la curiosité épistémologique et à la constitution d’une conscience critique. La recherche devient partie intégrante de la formation et ne lui est pas étrangère (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 15).

Les auteurs soulignent la centralité de la recherche-formation dans le cadre de la recherche (auto)biographique et mettent également l’accent sur l’orientation décolonisante et postdisciplinaire dans le cadre de leur projet *épistémopolitique*”. Ainsi que la volonté de construire des connaissances scientifiques dans une écologie des savoirs (SANTOS, 2010), au sens de valoriser l’expérience narrative de l’autre avec qui on partage la *rechercheformation* au quotidien.

Dans cette perspective *épistémopolitique*, nous nous demandons: comment produire des sources narratives? Delory-Momberger (2010, p. 526), en développant une discussion sur l’entretien biographique, met en évidence

les paradoxes entourant ce dispositif méthodologique et s'interroge sur ce qui le différencie des autres entretiens. Selon elle, l'entretien biographique cherche "[...] à appréhender la singularité d'un discours et d'une expérience", le centre de recherche est orienté vers la fabrication de biographie dans des trajectoires de vie qui se constituent "[...] à partir de la combinaison de son expérience (et de l'historicité de son expérience) et des mondes de la vie, les mondes de pensée et d'action communs auxquels il participe". L'auteur souligne également que dans la recherche (auto)biographique, il existe le défi de "l'interview avec", une implication bidirectionnelle qui remet en question les lieux hiérarchiques entre chercheur et participants, qui affirme les participants comme chercheurs et, ainsi, "[...] un double espace heuristique qui agit sur chacun des acteurs: l'espace de l'enquêté en position d'intervieweur de lui-même; l'espace de l'intervieweur, dont l'objet est de créer les conditions et de comprendre le travail de l'interviewé sur lui-même". A partir de là, on peut se demander si cette dynamique ne s'élargit pas et ne déborde pas de telle sorte que l'expression classique entretien ne suffit plus à montrer l'expérience que nous avons vécue lorsque, ensemble, en *rechercheformation*, nous nous rencontrons pour raconter la vie.

Dans la recherche *Histoires de vie et formation des enseignants*, les rencontres se sont déroulées entre l'enseignant-chercheur et chacun des participants dans un format nommé comme entretien, avec la médiation d'un scénario soigneusement préparé. Ce que nous vivons a cependant débordé en conversation, cercle vertueux entre récit et écoute, un rencontre narrative. La lecture d'un livre pour enfants a brisé la chronologie et la linéarité et a fait éclater le temps intense de l'expérience. Les enseignants impliqués ont été conduits à un mouvement de réflexion sur la vie, l'enseignement, la formation et, après les tests d'interprétation partagée, rédigent un récit écrit, reprenant l'expérience de recherche et ses significations.

Dans notre groupe de recherche<sup>7</sup>, le mot concept "entretien" ne suffit plus et nous l'ajoutons à la conversation, marchant vers l'hypothèse de *entretienconversationnelles*, reconnaissant la force de la conversation qui prend et transforme les significations canoniques dans le domaine de la science social, car notre expérience de "recherche formation" se déroule dans des rencontres narratives qui intègrent la conversation comme dispositif méthodologique" (RIBEIRO; SOUZA; SANCHES, 2018). Les réunions narratives sont

7 Nous renvoyons aux recherches menées dans le cadre du Groupe de "*Rechercheformation*" Interinstitutionnel Polyphonie, lié au Centre de Recherche Voix de l'Éducation de l'Université d'État de Rio de Janeiro (FFP / UERJ) et du Groupe d'Études et de Recherche en Formation Continue (GEPEC) de la Faculté d'Éducation de l'Université d'État de Campinas (UNICAMP).

médiatisées par des scripts, des sujets ouverts qui sont tissés comme des fils tout au long de la conversation. Pour rompre avec toute séduction par linéarité, on part des dispositifs de mémoire, des objets, des images, des textes littéraires, entre autres, qui peuvent déclencher un “tourner avec”, un tissu d'intrigue dans la production d'histoires partagées.

La recherche avec des enseignants débutants précédemment présentée a dans la conversation et dans la production de récits écrits son chemin dans le tissu des sources narratives, dans lesquelles nous racontons autant que les enseignants, commençant à s'inscrire par écrit dans le journal de recherche, ce qui génère une multiplicité d'effets, conscience et réflexivité de nous-mêmes, d'être des chercheurs, mais surtout des enseignants, des formateurs de futurs enseignants, et des producteurs de savoirs, d'expériences et de connaissances qui se sont collectivement formés dans des activités de recherche et à former dans le partage.

Nous ne faisons pas que des recherches, nous nous formons avec des enseignants débutants et avec les nombreuses matières qui vivent et transitent à l'école, et nous (auto)formons. Fruit de l'entrelacement avec d'innombrables récits que nous partageons et avec les multiples langages que nous sommes capables de percevoir, de réfléchir et de prendre conscience du potentiel qu'ils génèrent dans le tissu des connaissances et des connaissances scientifiques et, de plus, dans l'affectation qui peut nous modeler et en apporter tant d'autres émotions, sensibilités, plaisirs et développement.

Ainsi, nous envisageons la construction d'un savoir scientifique qui peut se dire autrement, ouvert à de multiples langages et à une écologie du savoir, dans une attitude décoloniale, un savoir non hiérarchique, construit et partagé en cercle. La production de sources narratives tissées tout au long de la recherche nous appelle au dialogue, à la construction partagée de significations et d'interprétations, et pour ce défi de notre “*penserfaire*”, nous apportons, ensuite, les réflexions de Paul Ricœur.

## **Contributions de l'herméneutique de la narrativité et de la temporalité de Paul Ricœur**

Situer l'herméneutique de la narrativité et de la temporalité dans les principes ricoeurien et dans le tissu d'expériences vécues en *rechercheformation* entre chercheurs et sujets participant à l'étude, se traduit par la plongée dans les profondeurs intelligibles de la production de connaissances tissées dans les récits

(auto)biographiques que nous avons composé ensemble dans les rencontres narratives et notre immersion dans la routine scolaire.

Ce processus herméneutique que nous excellons dans la production des connaissances, des expériences et des connaissances dans le cadre de la recherche scientifique, se traduit par une potentialité qui se transpose dans un univers de constitution d'une autre science, donnant une centralité aux récits (auto)biographiques qui émergent de la rencontre, de la conversation et de l'expérience quotidienne.

Ici, il est nécessaire de situer les apports de Delory-Momberger (2008), en invoquant le processus de compréhension herméneutique. Selon l'auteur: "[...] le récit (auto)biographique installe une herméneutique de "l'histoire de la vie", c'est-à-dire un système d'interprétation et de construction qui situe, unit et fait signifier les événements de la vie comme des éléments organisés dans un tout" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56. Souligné par l'auteur). L'herméneutique dans le contexte de la *rechercheformation* nous amène à penser une autre manière de comprendre et de refléter les connaissances scientifiques, qui se dessine dans les médiations des expériences quotidiennes et la composition narrative de cette expérience, qui gagne en légitimité dans les "espaces" en articulation avec les chemins empruntés et les contextes, les personnes et la temporalité dans laquelle il s'inscrit.

Apporter l'herméneutique de la narrativité et de la temporalité chez Paul Ricœur nous met d'abord face à une curiosité épistémologique qui nous incite à réfléchir: qu'est-ce que le récit nous permet de voir? Ayant pour référence la triple mimésis chez Ricœur, quelles implications sont apportées par les récits (auto)biographiques lors du transit entre ce qui s'est passé (le plan d'action), le raconté (le récit matérialisé) et les réflexions que nous tissons dans les mouvements de lecture ou d'autres formes l'appropriation du récit de l'événement (la compréhension et l'interprétation du raconté)?

La dynamique de la mimésis chez Ricœur (2010) nous aide à situer la production narrative comme un processus humain et aussi à éclairer les enjeux de la compréhension herméneutique des sources. Être plongé dans le champ de l'action, dans la vie de tous les jours, implique une précompréhension (mimesis I). Être là en plénitude permet de vivre l'action et en même temps d'y réfléchir. En ce sens, l'interprétation s'articule par l'expérience de vivre le champ d'action. La reprise narrative de l'action est tracée dans la production d'une intrigue qui tisse différents fils d'une histoire qui n'a pas été donnée, mais qui est construite sur le tissu de l'intrigue (mimese II), une histoire qui peut être suivie et qui est partagée avec les lecteurs reste ouverte interprétations et significations multiples (mimesis III). Le mouvement charmant de la mimésis incarne, dans toutes ses phases, la production et la compréhension narratives.

Ainsi, lorsque l'on regarde les sources narratives de la *rechercheformation* (auto) biographique, on y reconnaît des mouvements de compréhension interprétative qui se produisent dans l'énonciation, la composition et la lecture, impliquant ainsi tous les participants.

Une telle perspective, de situer pour la compréhension interprétative, consiste en une manière privilégiée de dialoguer horizontalement avec les sujets avec lesquels nous pensons comme des actions, pratiquons la vie quotidienne et reflétons les temps et les espaces de l'expérience, en articulation avec les mouvements en interpellations et producteurs de significations dans des interpellations et des producteurs significatifs les plus différents, qui composent collectivement entre les uns et les autres: chercheurs et participants à la recherche. Nous partons du principe que “[...] la construction des connaissances scientifiques sur le monde, la vie et la formation s'affirme dans la rencontre et le dialogue avec l'autre et dans les possibilités que cette rencontre génère lors de l'enseignement, de l'apprentissage et, surtout, en se transformant soi-même, l'autre et le monde, en partage” (BRAGANÇA, 2012, p. 192).

La thématization du terme “compréhension” par nous implique un processus de prise de conscience d'une action ou d'un événement dans lequel le sujet se construit ou se matérialise selon ses expériences, étant devenu unique, irremplaçable et, par conséquent, singulier. Le sens de la compréhension évoqué par le philosophe français renvoie à une compréhension qui prône une certaine singularité, et qui, par conséquent, se transmute d'une dimension à une autre qui ne peut se répéter, étant donné l'événement qui, contrairement à un autre, il peut émerger à des moments différents. Ou, comme il l'explique: “[...] la compréhension au sens large est définie comme l'acte d'appréhender ensemble en un seul acte mental des choses qui ne sont pas vécues ensemble ou ne peuvent pas être vécues, parce qu'elles sont séparées dans le temps, dans l'espace ou d'un point de vue logique” (RICOEUR, 2010, p. 263).

Quelque chose ne peut être compris que lorsqu'il passe par le plan d'action et d'expérience. L'événement doit donc émerger d'une situation qui provient des relations tissées au quotidien par les expériences dans lesquelles les sujets se lancent ou se situent dans un certain contexte, impliquant un mouvement qui peut parfois être relevé ou sur le plan de l'abstraction ou de la matérialisation d'une action dans laquelle il se déplace d'un point X à un point Y, changeant ainsi ce qui était autrefois en ce qu'il pourrait être. C'est ce qu'on appelle le déplacement temporel de l'expérience, qui consiste en une transformation expérientielle du sujet médiée par des changements dans l'environnement, le contact avec les choses ou avec d'autres personnes et lieux.

Nous voyons le potentiel de compréhension comme une dimension fondatrice des processus de production de significations dans la recherche

scientifique, qui excelle dans le genre du récit comme perspective *théoricométhodologique* de la production de sources et de connaissances, médiatisée par les réflexions et les parcours de formation dans lesquels il se situe le contexte, les sujets et les multiples questions qu'il est probable et faisable de comprendre et d'appréhender au cours du processus de recherche, d'apprentissage et de formation dialectique. Il s'agit de faire des textures intelligibles qui donnent corps à ce qui est recherché, en même temps qu'elles se répercutent dans les dimensions formatives et réflexives des chemins empruntés dans le processus de *rechercheformation*. Ainsi, «[...] comprendre l'action, c'est raviver, actualiser, repenser les intentions, les concepts et les sentiments des agents» (RICOEUR, 2010, p. 213).

Le processus de compréhension dans la recherche scientifique centrée sur l'herméneutique dans le cadre de la *rechercheformation* narrative (auto)biographique implique une manière de se comprendre, c'est-à-dire de penser le monde subjectif en articulation avec le monde objectivé par le sujet, soumis à une construction intelligible qui élargit les possibilités de compréhension de l'action et une réflexion dans la conscience qui conduit à la transformation et, par conséquent, à l'émancipation du sujet.

Pour comprendre le récit, alors, il devient nécessaire et émergent de se comprendre dans le mouvement entre l'expérience de la narration, la logique de l'événement, et ce qui anime la trame de ce récit, d'autant plus qu'il y a des raisons, des motifs et des choix qui le font émerger, par écrit, ou à travers d'autres artefacts pour enregistrer le raconté, et que toute cette intrigue permettra la compréhension et sa matérialisation comme une dimension intelligible de compréhension et de tissage d'idées dans la construction de la connaissance scientifique.

Dans les récits, une multiplicité de significations peut être révélée, des compréhensions et interprétations venant de ceux qui racontent, de ceux qui lisent le récit ou de ceux qui l'entendent, le voient, bref, des sujets impliqués dans le tissu entre raconter, comprendre et refléter l'expérience qui se compose dans les récits des multiples aspects qui les constituent lorsqu'il raconte ce qu'il raconte. Ainsi, nous convenons que "[...] les récits sont des totalités très organisées, qui nécessitent un acte spécifique de compréhension, de la nature du jugement" (RICOEUR, 2010, p. 257. Souligné par l'auteur).

Ricœur (2010) développe une réflexion fructueuse sur la manière dont le processus d'interprétation herméneutique se déroule, en se concentrant sur les études historiographiques, à la suite du travail de l'historien sur le tissage du savoir et la connaissance scientifique des réflexes et une partie des connaissances expérimentales de corrélation que nous tissons avec les sujets participants de nos études. Selon le philosophe, lorsqu'il formule sa compréhension de la lecture

de Charles Franckel sur l'interprétation dans le domaine de l'histoire, "[...] le moment de l'interprétation est celui où l'historien évalue, c'est-à-dire qu'il attribue un sens et une valeur" (RICOEUR, 2010, p. 196).

On comprend alors que le processus d'interprétation implique un mouvement qui, de manière enchaînée, mobilise la connaissance et la connaissance du monde, des choses et des aspects et des contextes auxquels le sujet est confronté, qui émerge intérieurement de sa conscience ou de ce qu'il comprend déjà, pour donner du sens à une expérience exprimée dans une matérialité. Ce qui, en quelque sorte, est hybridé par le croisement asymétrique et non linéaire entre les fins, les objectifs et les idées. L'herméneutique dans la recherche scientifique nous incite à l'aventure d'instituer d'autres manières de signifier le vécu et l'expérience, qui sont prises par le sujet à travers les multiples enjeux sous-jacents au contexte de la subjectivité, en conjonction avec ce qu'il tisse, voit, ressent et révèle d'une manière tangible ce qu'il représente, signifie ou vous fait comprendre.

Interpréter, c'est donc donner d'autres sens à une matérialité vécue par le sujet qui, dans le cas du récit, qu'il soit oral ou écrit, lorsqu'il est évoqué, révèle différents fils d'une histoire, révélant le monde du sens attribué par le sujet et pour les enjeux qu'il relie au réseau de réflexions et de pensées qu'il entreprend. Pour cette raison, Ricoeur (2010) déclare la pertinence des processus d'interprétation composés dans les pratiques et traces que l'historien peut voir à partir des chemins empruntés au cours d'une recherche, d'un événement ou d'un fait qui transite entre les différentes temporalités attribuables à la source, que ce soit dans le passé, le présent ou le futur.

Il n'y a pas de symétrie, de cadrage ou de transfert d'une manière interprétative aux autres. Il constitue donc un processus subjectif et singulier qui, par son caractère de particularité, se traduit par une richesse de possibilités créatives que le sujet parvient à inaugurer, comme dans le cas du récit, dans lequel un ensemble de significations et de subjectivités est présent, révélant une grande partie de ce que le sujet raconte, lit ou entend dans un récit.

De cette manière, le potentiel du processus interprétatif dans la recherche scientifique, et avec lequel nous avons le tissu dans le cadre de la *rechercheformation*, nous a fait voir que "[...] le récit permet l'expression de l'expérience vécue par le sujet en même temps que il le transforme en communication intersubjective du dialogue: quand il est dit, l'expérience se transforme dans ses sens" (BRAGANÇA, 2012, p. 121).

En *rechercheformation* avec des professeurs brésiliens et portugais, nous avons pris Ricoeur comme référence théorique, abordé l'herméneutique et couvert les mouvements de compréhension également avec l'apport de "*Histoires de vie: théorie et pratique*" (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999). Dans cet ouvrage, les auteurs développent une discussion

sur des histoires de vie dans le contexte d'une science sociale transdisciplinaire, tout en mettant l'accent sur les questions de méthode, des contradictions théoriques, présenter plusieurs développements méthodologiques tels que des entretiens, des ethnobiographies et des récits croisés, avec un espace spécial de réflexion sur le traitement du matériel biographique. La proposition des auteurs est basée sur une perspective de compréhension plus large des sources, afin de détailler davantage les processus d'analyse de contenu, en mettant l'accent sur les sources narratives.

Les rencontres narratives avec les professeurs brésiliens et portugais ont eu lieu, respectivement, dans nos années 2005 et 2006. Le tissage narratif a eu lieu dans chaque réunion où l'énonciation et la compréhension se sont montrées sont inséparables. Les fils tissés dans la production de l'intrigue traduisent la version de l'histoire qui contient déjà une interprétation. Les sources orales ont été transcrites intégralement par le chercheur qui, après avoir entendu à plusieurs reprises des histoires racontées, établissait des relations, soulevait des questions, retenait des intrigues. Le matériel transcrit a été envoyé aux enseignants pour être lu et révisé, ainsi que pour les ajouts éventuels. Le chercheur a travaillé sur plusieurs images, schémas, commentaires, thèmes, allant du tissage aux fils et des fils au tissage, aller-retour dans la complexité des échelles entre le particulier et le global de chaque histoire et aussi de ses relations avec les contextes sociaux, historique et les politiciens. Lors de la troisième réunion tenue, le matériel a été repris dans un partage sur l'expérience narrative, les chemins d'une interprétation avec ou comme nous l'avons appelé la *cointerprétation* (MOTTA, 2019).

Un moment important de la construction partagée a été la rédaction de la biographie éducative de chacun des enseignants. Les mouvements sur les récits oraux, transcriptions et images les plus divers, ont favorisé une nouvelle production de l'histoire de la formation, dans des textes écrits par le chercheur en dialogue avec chacun, créant un nouveau tissu d'intrigues qui cherchait à montrer l'intelligibilité de la vie comme démarche formatrice dans la trajectoire individuelle des enseignants. Les textes des biographies éducative ont été envoyés à chaque enseignant afin d'être lus et de recevoir des contributions et, environ un an après les réunions narratives, les enseignants ont produit des récits écrits de réflexion sur leur participation à la *rechercheformation*. Dans ces exercices, explication et compréhension allaient de pair par va-et-vient dans l'interprétation que l'on souhaitait partagée et herméneutique. Tout au long du chemin, le livre de vie, récit *espacetemps* de la *rechercheformation* en mouvement, nous a toujours accompagnés, et ses écrits composaient et traversaient la thèse de différentes manières, comme de petits fragments qui, dans chaque chapitre, présentaient l'histoire de recherche, et aussi dans le cadre du texte lui-même.

En ce qui concerne les professeurs débutants, cela s'est passé de la manière suivante: à partir de nos conversations, une multiplicité de compositions narratives sont produites, tissées à la lumière de l'écriture dans notre journal de recherche, qui sont favorables, à la fois dans la rencontre où nous parlons et dans les suivantes une revisitation de l'enregistré, commençant à (re)composer autant de sens interprétatifs entre nous, qui lisons ce que nous écrivons, et les participants à la recherche, qui nous montrent d'autres éléments et connaissances présents dans le récit, ce qui amplifie et se pluralise à partir de cette densité partagée.

Par conséquent, nous pensons que la chaîne de divers faits et événements des expériences narratives que les enseignants débutants ont évoqués dans le processus de conversation avec nous, a été esquissée dans un ensemble de récits qui offraient un sens, alors que nous réfléchissions et reconstruisions ce qui était dit, vécu, réfléchi ou vécu.

Quant à la temporalité présente dans un récit et au contexte temporel dans lequel les enseignants débutants se trouvent, il est essentiel que le chercheur entreprenne une mobilisation globale et interprétative pour situer: a) à quel moment et à quel stade de la profession se trouvent les enseignants, ce qui portera sur la façon dont ils racontent sur eux-mêmes et sur leurs expériences, apprentissages et connaissances; b) quelles expériences ont été déjà vécues et ce qu'elles signifient dans votre vie personnelle et professionnelle; c) quels éléments ressortent de leurs évocations narratives qui se révèlent plus significatifs et frappants; d) comment ils se voient en tant qu'enseignants et ce qu'ils perçoivent comme se démarquant le plus dans leur expérience quotidienne, parmi les innombrables problèmes qui ont été révélés au cours des conversations que nous étions en train d'établir avec eux.

L'interprétation herméneutique implique donc l'adoption d'une position axiologique que nous faisons de ce qu'il est possible de percevoir et de voir dans les récits, car elle est le résultat de l'interdépendance des nombreux aspects qu'il était possible de remarquer, de vivre et d'expérimenter dans la vie quotidienne des enseignants débutants, dans lesquels les enfants, les autres professionnels et la culture scolaire sont également présents avec leurs différentes logiques de fonctionnement, d'organisation et de relations qui se sont nouées dans les *espaces temporels* scolaires, etc.

Il y a donc une temporalité dans laquelle chaque enseignant débutant répond et correspond à ce à quoi on lui présente, ou qu'il crée et pousse selon ses spécificités et les événements qui se déroulent dans le quotidien de sa pratique pédagogique, et avec les relations et les rencontres qui nous tissons ensemble, entre enseignants et chercheurs. Ce sont d'autres logiques perçues, ressenties, comprises et interprétées, puisqu'elles sont avec d'autres personnes qui n'étaient pas à l'école dans le passé, et qui, pour cette raison, racontent spontanément et de

manière imprévue ce dont elles peuvent se souvenir et ressentir n'hésitez pas à dire et ce qui se passe lors de nos conversations. En ce sens, nous précisons que:

[...] la temporalité biographique se configure comme un autre aspect structurant de l'expérience humaine et des récits dans un temps biographique, en expliquant les territoires de la vie individuelle et sociale, à travers les expériences vécues et racontées par les sujets, en s'impliquant avec des principes herméneutiques et caractéristiques phénoménologiques qui caractérisent la vie l'humain et ses différentes formes d'expression et de manifestation (SOUZA, 2014, p. 41).

Le potentiel et la richesse du travail avec l'herméneutique dans l'élaboration d'une *rechercheformation* se reflètent dans la pluralité des sources qui nous donnent d'innombrables possibilités de compréhension de l'expérience du vécu et qui apportent une densité et d'autres formes d'appréhension des sens et des médiateurs des voies d'interprétation implicitement consolidées entre les chercheurs et les sujets participant à la recherche. Un tel mouvement se déroule sur la base d'apprentissages collectifs et de formations qui déclenchent l'enchaînement des éléments d'une (auto)formation et transformation du sujet, des connaissances qu'il s'approprie et construit, et se développent dans d'autres dimensions liées à la profession, au processus de recherche et aux compréhensions que les chemins suivis nous donnent à voir, à réfléchir et à comprendre.

## **Leçons sur les expériences de *rechercheformation***

La réflexion sur les expériences de *rechercheformation* que nous partageons, à la fois celle achevée en 2009 et celle en cours, a contribué à la fabrication de nos apprentissages et à la construction de références *théoricométrologiques* et épistémologiques sur les enjeux de la production à partir de sources narratives.

C'est justement cette articulation, médiatisée par des conversations avec les enseignants, qui a guidé nos choix et qui nous a fait percevoir les multiples nuances de ce parcours et créer ce qui est devenu pertinent et plausible selon ce qui a été présenté, afin de devenir une manière fondamentale de construction de connaissances scientifiques. Nous reprenons donc la question: comment la démarche de production et de compréhension herméneutique dans les

mouvements de *rechercheformation* narrative (auto)biographique avec les enseignants se déroule-t-elle ? Cela s'est donc produit dans l'entrelacement de nos conversations, transcriptions et enregistrements narratifs dans les journaux de recherche dans lesquels nous avons tissé un réseau rhizomique de savoirs, de connaissances et d'expériences, qui ont été produits de manière polyphonique entre nous chercheurs et les enseignants participants. Et comment cette production de sens médiatisée par l'articulation avec les dispositifs méthodologiques que nous expérimentons avec les enseignants s'est-elle produite ? A travers la construction et la reconstruction de récits oraux et écrits d'histoires de vie et d'expériences pédagogiques développées par les enseignants et enregistrées par nous en collaboration lors des rencontres que nous avons eues ensemble le long des chemins parcourus.

Sur cet itinéraire, le journal a toujours été notre fidèle compagnon. Dans la recherche avec les professeurs portugais et brésiliens, après chaque rencontre narrative, le livre de la vie était un *espacetemps* inscription spéciale, encore trempé d'émotion, il y avait les insécurités, les doutes et le récit des gestes du chercheur. Ce matériel était souvent repris, relu, réécrit, dans un mouvement continu pour sortir du livre et entrer dans la thèse.

Dans la routine scolaire avec les enseignants débutants, lors des conversations que nous avons eues, nous avons enregistré, par écrit, ce qui apparaissait dans nos conversations, à la suite de ce que les enseignants nous ont dit. Nous tissions des récits des réunions, qui nous ont ensuite été lus par les enseignants. Ensuite, les professeurs ont commencé à recomposer l'écriture narrative, lorsqu'ils ont dit que d'autres choses se sont passées et que cela a ajouté à nos archives, ainsi que des réflexions qu'ils ont commencé à percevoir à travers nos écrits des récits leur sont lus. Ainsi, nous avons fini par faire une reconstruction narrative, en commençant à ajouter des mots, des expressions, des expériences et même à approuver ce qui était enregistré, en renouvelant la composition de la version finale du texte.

Ce qui était écrit de manière narrative, dans le livre de vie et dans le journal des expériences pédagogiques et tant d'autres éléments qui étaient dévoilés par les enseignants, est devenu - par la lecture - compris, réfléchi et interprété par les enseignants. Ainsi, nous agissons dans une dimension éthique et responsable dans le cadre d'une *rechercheformation* tissée avec eux. De cette manière, le processus de compréhension et d'interprétation de l'herméneutique a été pratiqué en tenant compte des conversations, mais aussi en revisitant les écritures pour comprendre les multiples significations que les récits nous donnaient à dire.

Les réflexions faites n'étaient possibles qu'en raison de notre présence avec eux, arrosés de conversations, de gestes, d'autres langages qui, collectivement, produisaient autant de sens que de compréhensions et d'interprétations. Ainsi,

nous avons la perspective herméneutique à travers les apports de Ricœur (2010), en dialogue avec la perspective de l'altérité dans Bakhtine (2003; 2017), car la production de connaissances était possible dans un jeu de relations qui nous a touchés et transformé le notre regard et nous-mêmes sur les nombreux sens, compréhensions et expériences que nous avons tissés ensemble, nous permettant d'être impliqués les uns par les autres dans les mouvements de *rechercheformation*. La relation à l'autre produit différentes transformations et implications qui changent un état d'être pour quelqu'un d'autre, médiatisées par les processus interrelationnels que nous composons collectivement, puisque "[...] c'est l'autre possible, qui il a infiltré notre conscience et oriente fréquemment nos actions, nos appréciations et notre vision de nous-mêmes aux côtés de notre moi-pour-soi" (BAKHTIN, 2003, p. 140).

La *rechercheformation* a été guidée par ce que Bragança (2012, p. 162) a également fait dans le sens de "[...] comprendre l'entrelacement de différents fils qui s'articulent de manière complexe et non linéaire", considérant que dialectiquement, nous composons une conversation avec les sources narratives qui émergent dans le partage de nos expériences, qui s'est déclenchée dans le récit des enseignants lors des rencontres.

Nous avons développé l'interprétation herméneutique dans le processus de *rechercheformation*, non seulement nous reliant à la portée des récits, de ce que les enseignants racontent, mais entrelacée avec une éducation sensible au sens benjaminien (BENJAMIN, 2012), qui est tissée entre le dit et le non-dit, concernant ce qui émerge dans plusieurs langues, qu'ils soient gestuels, sonores, visuels, imagés, oraux, écrits et bien d'autres qui sont composés et révélateurs dans une pluralité de connaissances, apprentissages, connaissances et expériences qui améliorent de plus en plus la compréhension et l'interprétation de soi-même, à la fois pour nous chercheurs et avec les enseignants, à la suite de ce que nous rendons intelligible dans nos réflexions.

Le mouvement pour raconter la vie et le métier d'enseignant de manière polyphonique à travers les récits de tant d'autres qui nous composent et qui, horizontalement, nous sommes immergés dans ces contextes de transformations et d'apprentissage significatifs, élargit notre éventail de connaissances, de connaissances et d'expériences d'enseignant. Mais surtout de l'apprentissage continu du métier, de la recherche, de la narration et des différents aspects qui peuvent émerger de ce mouvement, donnant naissance à tant de possibilités *théoricométhodologiques*, épistémologiques, de vie, d'existence et de *rechercheformation*.

## RÉFÉRENCES

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (org.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-50.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 16 mai 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (org.). *Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. O porquê e para quê do uso das histórias de vida. In: MALPIQUE, Manuela. *Histórias de vida*. Porto: Campo das Letras – Editores, 2002. p. 155-160.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. p. 523-536. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 31 août 2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MOTTA, Thaís da Costa. *A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros: entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponible en: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191>. Accès le: 17 juil. 20.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación cualitativa*, Urbana, IL, v. 2, n. 1 p. 6-26. 2017. Disponible en: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56/36>. Accès le: 18 juil. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. *Histórias de Vida: teoria e prática*. 2 ed. Oeiras: Celta Editora, 1999.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344/pdf>. Accès le: 16 juil. 2020.

---

Texte reçu le 03/08/2020.

Texte approuvé le 15/09/2020.