Revemop ISSN 2596-0245
Janeiro/Dezembro
2026 – Volume 8
e2026016, Páginas 1–18
10.33532/revemop.e2026016

Seção – Artigos

Memória Didática: da caracterização teórica e conceitual a um *layout* heurístico para a formação docente

Didatic Memory: from theoretical and conceptual characterization to a heuristic *layout* for teacher education

Memoria Didáctica: de la caracterización teórica y conceptual a un *layout* heurístico para la formación del profesorado

Jorge Williams Cunha Ferreira[1], Hercio da Silva Ferreira[2] e José Messildo Viana Nunes[3]

Resumo

Este ensaio teórico sistematiza um *layout* heurístico para a Memória Didática na formação docente, entendendo-a como um processo dinâmico e composto por três níveis: tipos, categorias e manifestações de memória. O esquema proposto resulta de uma análise epistemológica da teoria da Memória Didática, ampliando a compreensão sobre sua formação e desenvolvimento durante a formação inicial docente. O esquema contribui para analisar os mecanismos que estruturam a Memória Didática e revela como experiências e conhecimentos influenciam a prática pedagógica. Assim, o *layout* oferece um referencial relevante para estudos sobre formação e práticas didáticas, destacando o papel da memória no desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: *Layout* Heurístico. Formação Docente. Memória Didática.

Abstract

This theoretical essay systematizes a heuristic framework for Didactic Memory in teacher education, understanding it as a dynamic process composed of three levels: types, categories, and manifestations of memory. The proposed framework stems from an epistemological analysis of the theory of Didactic Memory, broadening our understanding of its formation and development during initial teacher training. The framework contributes to analyzing the mechanisms that structure teachers' memory and reveals how experiences and knowledge influence pedagogical practice. Thus, the framework offers a relevant reference point for studies on teacher education and teaching practices, highlighting the role of memory in professional development.

Keywords: Heuristic *Layout*. Teacher Education. Didactic Memory.

Resumen

Este ensayo teórico sistematiza un esquema heurístico para la memoria didáctica en la formación del profesorado, entendiéndola como un proceso dinámico compuesto por tres niveles: tipos, categorías y manifestaciones de la memoria. El modelo propuesto es el resultado de un análisis epistemológico de la teoría de la memoria didáctica, lo que amplía la comprensión sobre su formación y desarrollo durante la formación inicial de los docentes. El esquema contribuye a analizar los mecanismos que estructuran la memoria docente y revela cómo las experiencias y los conocimientos influyen en la práctica pedagógica. Así, el esquema ofrece un marco de referencia relevante para los estudios sobre formación y prácticas didácticas, destacando el papel de la memoria en el desarrollo profesional.

Palabras clave: *Layout* Heurístico. Formación del Profesorado. Memoria Didáctica.

[1] Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Instituto Federal do Pará (IFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: jorge.ferreira@ifpa.edu.br
[2] Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: hercio@ufpa.br
[3] Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: messildo@ufpa.br

OPEN ACCESS

1. INTRODUÇÃO[1]

Os estudos sobre fenômenos memoriais no ensino e na aprendizagem têm se caracterizado por abordagens multidisciplinares que abarcam inúmeras compreensões e vertentes. Historicamente, como afirmou Matheron (2000), as pesquisas nesse âmbito buscaram interpretações para esses fenômenos em modelos analíticos da Psicologia e da Neurociência, sob um viés unidimensional. Em contraponto a essa perspectiva estritamente neurocognitiva, o campo da Didática da Matemática reconhece que os fenômenos memoriais envolvem múltiplas dimensões, incluindo elementos contextuais como o contrato didático e a relação pessoal com o saber.

Nessa perspectiva, a dimensão da *memória didática e de sua gestão* é basilar nos estudos sobre esses fenômenos, tendo em vista que abordam a influência das memórias acumuladas (tanto de professores quanto de alunos) na eficácia das práticas de ensino. A noção de memória didática é fundamental na Didática da Matemática, ao reconhecer que a memória e sua gestão desempenham um papel crucial no processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo conjuntos de conhecimentos e experiências acumuladas e suas relações com os saberes em jogo.

A importância da memória didática, como objeto de estudo e pesquisa, é observada e discutida por pesquisadores como Brousseau e Centeno (1991), que exploraram o papel da memória didática do professor na transposição didática interna e na gestão do comportamento e dos conhecimentos dos alunos. Matheron (2000) expande as discussões ao considerar que a memória didática, interpretada a partir de manifestações práticas e visíveis no ambiente escolar, configura uma memória coletiva construída e compartilhada pelos membros da turma ao longo do processo didático.

Nesse quadro, o contrato didático constitui uma dimensão relevante para a compreensão dos fenômenos memoriais. Para Figueroa e Almouloud (2018, p. 690), citando Brousseau (1986), esse contrato corresponde a "uma negociação entre professor e aluno que ocorre durante a situação didática e que geralmente não são explícitas para o professor e nem para o aluno, embora possibilitem regular as expectativas recíprocas sobre o saber". O contrato didático pode, assim, ser compreendido como um acordo implícito entre os envolvidos no processo educativo, no qual se delineiam, de forma não verbalizada, expectativas mútuas a respeito do conhecimento e da atuação de cada parte em situações de ensino.

Borba, Lima e Cavalcanti (2024) observam quatro tipos diferentes de contratos didáticos: (i) o *contrato projetivo,* em que o professor interpreta a Matemática como um objeto a ser transmitido, focando na transmissão do saber e na sua relação com o aluno; (ii) o *contrato persecutório ou perverso*, no qual o professor busca a admiração dos alunos ao apresentar a Matemática como um desafio complexo; (iii) o *contrato narcisista*, em que o professor valoriza sua capacidade de "desvendar" os "mistérios" da Matemática em busca de reconhecimento; e (iv) o *contrato idealizado*, no qual o professor percebe a Matemática como uma linguagem para compreender o mundo real.

Outra dimensão desses fenômenos é a *relação com o saber*. Nunes, Costa e Silva (2019) reiteram a complexidade dessa relação por envolver múltiplas dimensões. Ao estabelecerem uma aproximação

[1]O presente texto é um recorte da tese de doutorado do primeiro autor, desenvolvida sob a orientação do segundo e do terceiro autores.

entre as perspectivas dos teóricos Bernard Charlot[2] e Yves Chevallard[3], os autores tecem alguns pontos de intersecção, afirmando que Charlot considera que a aprendizagem está relacionada à história de vida, à identidade e às relações (dimensão identitária e epistêmica). Chevallard, por sua vez, foca nos saberes institucionais e nas relações pessoais e institucionais com esses saberes. Dessa forma, a relação com o saber pode ser compreendida como uma dinâmica, influenciada pela história pessoal, que perpassa contextos institucionais.

Araya-Chacón (2008b,a) enfatiza a ideia de que a memória didática do professor é fundamental e que sua contribuição deve ir para além da transmissão de conhecimento teórico, incorporando práticas que permitam aos professores construir memórias didáticas consistentes, que incluam a participação ativa em situações didáticas ostensivas, as quais representam a realidade de sala de aula e possibilitam aos docentes a prática, a recapitulação e a aplicação dos conhecimentos em variados contextos.

Outro aspecto relevante da memória didática é sua natureza seletiva e temporária. Transformar vivências individuais de aprendizagem em saberes sistematizados requer que o professor articule essas experiências anteriores aos propósitos educacionais vigentes, tornando-as compatíveis com o contexto institucional, sendo esse processo fundamental para a garantia de um ensino dinâmico e adaptativo, em detrimento de regras estáticas e minimalistas.

Há, portanto, uma estreita relação entre memória didática e formação docente. A constituição de memórias didáticas sólidas é um fator-chave para aprimorar o ensino e a aprendizagem de objetos matemáticos. Nesse contexto, a expressão "memórias didáticas sólidas" não designa estruturas rígidas ou imutáveis, mas repertórios de experiências e conhecimentos que possam ser retomados, confrontados e ressignificados diante de novos objetos de saber.

Sua relevância decorre da possibilidade de o professor reconhecer conhecimentos prévios, selecionar estratégias, articular o passado e o presente didático e gerir coletivamente o percurso da turma; por isso, sua contribuição ao ensino depende da reflexão crítica e de sua adequação às condições institucionais e às necessidades da situação didática. Professores que buscam ressignificar suas experiências prévias e gerir coletivamente o passado da turma podem ampliar as possibilidades de elaboração de estratégias didáticas mais eficazes e dinâmicas.

O presente artigo constitui recorte da etapa teórica da tese de doutorado do primeiro autor, defendida em 2026, cuja investigação, de abordagem qualitativa, foi organizada em dois momentos complementares: uma revisão bibliográfica sobre a evolução histórica e epistemológica da Memória Didática como objeto de pesquisa e um estudo empírico sobre fenômenos memoriais no estudo e no ensino de objetos matemáticos na formação inicial docente.

O propósito central da tese doutoral foi compreender como se constituem memórias didáticas docentes de professores em formação inicial no estudo de objetos matemáticos voltados ao ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A tese sustenta que essas memórias se formam nas relações pessoais e institucionais com os saberes e nas práticas desenvolvidas ao longo do tempo, mediadas por contratos didáticos e expressas por gestos memoriais. Neste artigo, o recorte centra-se na sistematização

[2] Sociólogo e pesquisador francês em Educação que investiga as múltiplas relações com os saberes.

[3] Matemático e pesquisador francês em Didática da Matemática, estudioso sobre Transposição Didática e desenvolvedor da Teoria Antropológica do Didático (TAD).

teórico-conceitual que fundamenta a proposição do *layout* heurístico da Memória Didática na formação docente.

Dessa forma, com base no percurso teórico e epistemológico apresentado, o objetivo deste artigo é sistematizar um esquema de *layout* heurístico da Memória Didática na formação docente. Trata-se, portanto, de um ensaio teórico que é um recorte da tese de doutorado do primeiro autor.

2. DA TEORIA AO *LAYOUT* HEURÍSTICO DA MEMÓRIA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, apresentam-se os aspectos conceituais e teóricos que subjazem a este ensaio, com a caracterização das noções basilares da memória didática e de seus elementos teóricos, especialmente as noções de memória e de gestos memoriais. Ao fim, é sistematizado um *layout* heurístico para a formação docente.

Os estudos sobre a Memória Didática emergem no final da década de 1980 e no início dos anos de 1990, com as pesquisas de Guy Brousseau e Julia Centeno. Embasados no modelo teórico da Teoria das Situações Didáticas (TSD), os pesquisadores tinham como intuito compreender o papel da memória nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para a tessitura de tal compreensão, Brousseau e Centeno (1991) recorrem a uma concepção de aprendizado e outra de ensino. A primeira compreende o aprendizado como um processo pelo qual se "armazena" uma variabilidade de habilidades e informações, que podem assumir diferentes formas (Brousseau; Centeno, 1991); e a segunda concebe o ensino como um processo que se adapta às condições e às realidades dos alunos. Contudo, Ferreira, Nunes e Pereira (2023) ressaltam que tais pesquisadores não tinham a ambição de estudar a memória didática em sua totalidade, mas de focar especificamente na memória do professor.

Nesse contexto, Brousseau e Centeno (1991) tecem um modelo analítico da memória didática, em interface com o *milieu didático* da sala de aula (Ferreira; Nunes; Pereira, 2023), no qual identificam três tipos de memória: (i) uma memória privada, do aluno, interna ao sujeito (de natureza psicológica); (ii) uma memória oficial da turma, registrada (seja nas anotações dos alunos, nos arquivos, nos livros didáticos, entre outros) e compartilhada pelos membros do grupo; e (iii) a memória didática da turma, comum aos alunos e aos professores (Bouillon, 2010).

Ferreira, Nunes e Pereira (2023), ao discutirem os estudos de Brousseau e Centeno, acrescentam que, diferentemente da memória estudada em um viés psicológico, a memória didática de uma turma advém de uma memória individual, em relação aos conhecimentos e saberes antecipadamente estabelecidos em aulas passadas, de modo que o que está em jogo é a gestão do passado didático da turma, em detrimento das memórias privadas (de natureza psicológica).

A memória didática de uma turma possui algumas características: está sujeita às condições e às restrições da instituição de ensino; é específica do grupo de alunos que compõe a turma; é temporária, pois, posteriormente à institucionalização, o saber é registrado na memória individual (psicológica) de

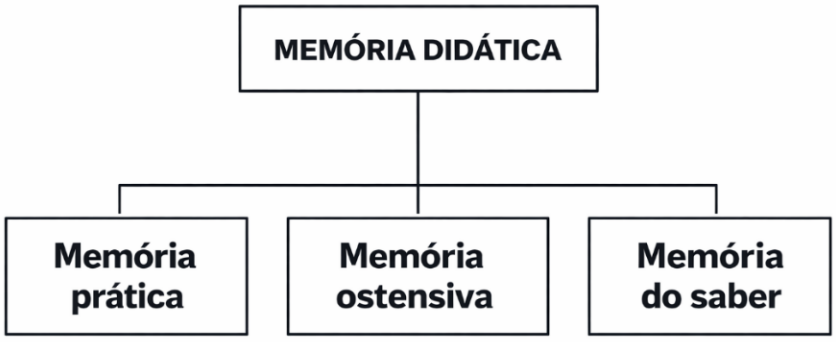
cada aluno; e é incompleta, uma vez que não corresponde à totalidade do saber cultural (Ferreira; Nunes; Pereira, 2023).

Matheron (2000) amplia as discussões sobre memória didática desenvolvidas por Brousseau e Centeno; contudo, centra-se na análise dos fenômenos memoriais relativos ao estudo da Matemática (Ferreira; Nunes; Pereira, 2023). Matheron (2000) afirma, no contexto temporal de sua pesquisa – no fim da década de 1990 e início dos anos 2000 – que as teorias/estudos sobre a memória são amplas, entretanto, pouco articulados entre si.

As pesquisas sobre memória didática, referentes ao estudo de determinado saber, têm como foco a observação e a análise dos fenômenos de permanência e de ausência, em um momento específico, de certos traços característicos relacionados ao conhecimento, conforme estabelecido na dinâmica temporal das instituições onde esse saber é estudado (Matheron, 2018, p. 79). A persistência ou a ausência desses traços podem ser atribuídas tanto a fatores pessoais quanto a institucionais.

Os estudos de Matheron (2000) contribuem para o quadro teórico da memória didática, proporcionando um modelo analítico para o fenômeno da memória nos processos de ensino e de aprendizagem, organizado em torno de três categorias: memória prática, memória ostensiva e memória relativa ao saber (Figura 1).

Figura 1 – Categorias de memória didática



Fonte: Elaboração dos autores com base em Matheron (2000).

A memória prática (Figura 1) é evocada por meio de práticas atinentes ao saber e utilizada por uma pessoa na realização de uma atividade matemática. Está relacionada diretamente a gestos anteriormente aprendidos, que podem ser atualizados para a realização de determinado tipo de tarefa. Também diz respeito à técnica ou às técnicas mobilizadas nesses tipos de tarefa, aos ostensivos que permitem o engajamento e a execução e aos elementos tecnológicos que tornam a prática inteligível e justificável (Matheron, 2018).

A memória ostensiva, por sua vez, manifesta-se por meio de ferramentas de trabalho, intencionalmente *dadas a ver* de modo reivindicado, por meios apropriados aos próprios sujeitos, a outras pessoas ou à instituição (Matheron, 2018). Dito de outro modo, essa memória se manifesta por meio de recursos visuais ou materiais utilizados propositalmente para trazer à tona conhecimentos já trabalhados, sendo exibida intencionalmente no decorrer das atividades didáticas.

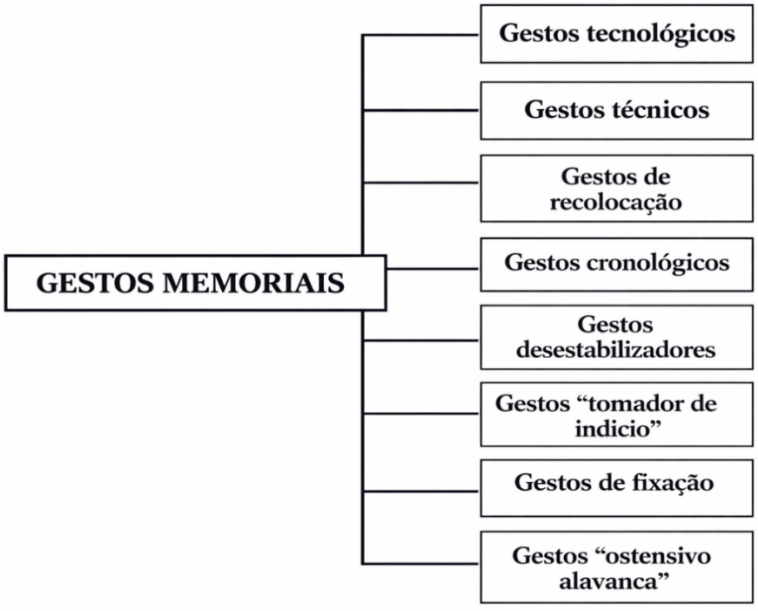
A memória do saber, por fim, é "exterior" à pessoa, tendo uma parte registrada em obras (Matheron; Salin, 2002). Corresponde à memória institucional das práticas do saber, dos objetos e das ferramentas para a prática, assim como da teoria (Matheron, 2018). Para Araya-Chacón (2008a), a memória didática de uma pessoa ou instituição está relacionada intrinsecamente à:

> [...] manifestação de fenômenos indexados ao tempo relacionados às relações de uma pessoa ou de uma instituição com objetos de conhecimento e com as práticas nas quais ela está envolvida, ou esteve envolvida, dentro do desenvolvimento temporal da instituição (Araya-Chacón, 2008a, p. 132, tradução nossa).

Dessa forma, a memória didática pessoal/institucional se caracteriza como uma prática/saber construída ao longo do tempo (Araya-Chacón, 2008a), sendo, nesses termos, uma construção institucional cuja manutenção pode estar relacionada ao contrato didático. Um ponto importante na teorização do quadro teórico da memória didática é a noção de *gestos memoriais* (Araya-Chacón, 2008a; Matheron, 2010, 2018) e de *gestos didáticos* (Barros, 2013; Sousa, 2019).

Araya-Chacón (2008a) argumenta que as memórias didáticas objetivadas produzem gestos subjacentes e, em sua pesquisa de tese doutoral, considera-os como *gestos memoriais*, identificando-os e os caracterizando (Figura 2).

Figura 2 – Gestos memoriais



Fonte: Elaboração dos autores com base em Araya-Chacón (2008a) e Matheron (2018).

Os gestos memoriais, por sua vez, não constituem categorias de memória, mas manifestações por meio das quais as memórias são evocadas, mobilizadas e geridas no agir docente em situações didáticas.

Os oito gestos memoriais (Figura 2), observados por Araya-Chacón (2008b) e retomados por Matheron (2018), são: tecnológicos, técnicos, recolocação, cronológicos, desestabilizadores, "tomador de indícios", fixação e "ostensivo alavanca".

Os *gestos tecnológicos* estão relacionados à evocação de pelo menos uma organização matemática conhecida. Já os *gestos técnicos*, por sua vez, estão centrados em elementos do *saber-fazer,* os quais o professor busca reativar em sala de aula (Araya-Chacón, 2008b; Matheron, 2018).

Os *gestos de recolocação* consistem em produzir ou indicar vestígios escritos, comentários ou perguntas que portam elementos para um "caminho" que permite "se reposicionar em pontos de vista – modo de fazer ou pensar – prevalecendo em algumas das diferentes posições que existiam na instituição de que estávamos fazendo, ou faz parte" (Matheron, 2018, p. 101).

Os *gestos cronológicos* utilizam marcadores do tempo natural, em especial aqueles relacionados ao tempo escolar, considerados pelo sujeito ao executar os gestos, favorecendo a lembrança (Araya-Chacón, 2008b; Matheron, 2018).

Os *gestos desestabilizadores* buscam assegurar que os estudantes se questionem de modo a provocar lembranças de conhecimentos anteriormente apreendidos. Já os *gestos "tomador de indícios"* são mobilizados pelo professor de modo a acompanhar os discentes durante a implementação da respectiva técnica ou na realização de exercícios.

Os *gestos de fixação* consistem em "fixar uma relação antiga a um antigo objeto a fim de torná-lo presente como um ponto inegável de apoio com que conhecimentos novos poderão emergir" (Matheron, 2018, p. 105). Por fim, os *gestos "ostensivos alavanca"* se baseiam na utilização de um ostensivo análogo ao estudo de um objeto do conhecimento matemático.

Cada um desses gestos reflete movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no trabalho do professor, visando à aprendizagem dos alunos. Nessa lógica, os *gestos memoriais* não se apresentam de forma isolada, mas se inserem em um quadro mais amplo de práticas docentes. É nesse ponto que se estabelece a relação com os *gestos didáticos*, entendidos como um subconjunto dos gestos profissionais (Barros, 2013).

Os *gestos didáticos* podem ser categorizados em *gestos fundadores* e *gestos específicos* (Barros, 2013; Sousa, 2019). Os *gestos fundadores* estão diretamente relacionados às "práticas estabilizadas convencionalmente pela instituição escolar; os gestos específicos relacionam-se às necessidades singulares impostas pela transposição didática interna" (Barros, 2013, p. 753).

Os *gestos fundadores*, de acordo com Barros (2013), apoiando-se em Aeby-Dahé e Dolz (2008), são sistematizados no Quadro 1.

Sousa (2019), ancorado em Barros (2013) e Aeby-Dahé e Dolz (2008), identifica duas categorias principais de gestos didáticos no agir do professor: os *gestos fundadores* e os *gestos específicos*, relacionados, respectivamente, à natureza teórica e técnica do gesto no contexto da prática docente.

A diferença conceitual entre esses gestos reside no fato de que os *gestos didáticos fundadores* são de natureza teórica, ligados à construção e à estruturação do saber a ser ensinado (*o saber)*, uma vez que produzem conhecimentos teóricos e se referem às ações do professor voltadas à fundamentação do ensino. Já os *gestos didáticos específicos* são de natureza técnica, ligados à prática de ensino e ao estudo prático de um objeto de conhecimento (*o saber-fazer*) (Sousa, 2019).

Tabela 1 – Gestos didáticos fundadores

Gestos Didáticos Fundadores	Descrição
Presentificação	Tem por finalidade apresentar aos alunos um *objeto social de referência*, no *suporte* adequado, que passará por um processo de didatização.
Delimitação	Focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino-aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão.
Formulação de tarefas	Porta de entrada para *dispositivos didáticos*; seu estudo envolve a utilização de *comandos*.
Criação de dispositivos didáticos	Os meios para enquadrar uma atividade escolar pressupõem a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos, objetos reais, entre outros).
Utilização da memória	Implica colocar temporalidade ao objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde.
Regulação	Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as *regulações internas* e as *regulações locais*. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática [...]. As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.
Institucionalização	"Constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos" (Nascimento, 2011a, p. 427). Ela se apresenta sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Fonte: (Barros, 2013, p. 754)

Essa diferenciação entre *gestos fundadores* e *específicos* é apoiada nas discussões sobre Memória Didática, tendo em vista que a maneira como o docente mobiliza conhecimentos teóricos ou práticos está ligada às formas de evocação e reconstrução da memória em sala de aula.

Importa distinguir, nesse ponto, a Memória Didática da "utilização da memória" apresentada no Quadro 1. Em Barros (2013), a utilização da memória constitui um dos sete gestos didáticos fundadores e implica inscrever o objeto de ensino em uma temporalidade, convocando aprendizagens anteriores para usos posteriores. A Memória Didática, por sua vez, designa um fenômeno mais amplo, relacionado às relações pessoais e institucionais com os saberes e à gestão do passado didático. Assim, presentificação, delimitação, formulação de tarefas, criação de dispositivos, regulação e institucionalização mantêm funções didáticas próprias e não são reduzidas a manifestações da memória.

A aproximação entre os referenciais da Didática da Matemática e os estudos sociodiscursivos (Barros, 2013) é assumida, neste ensaio, em termos de complementaridade analítica, e não de equivalência teórica. A Didática da Matemática oferece elementos para compreender as relações pessoais e institucionais com os saberes, as condições e restrições institucionais, o contrato didático e a tempo-

ralidade dos sistemas didáticos. Os estudos sociodiscursivos possibilitam observar como determinadas relações se materializam no agir docente por meio de movimentos discursivos e pragmáticos. Nessa articulação, os gestos didáticos funcionam como uma lente para a análise das ações docentes, enquanto as noções de Memória Didática, relação com o saber e contrato didático preservam suas especificidades epistemológicas.

Bouillon (2010) observa a problemática da memória didática sob o viés de duas perspectivas teóricas da Didática da Matemática: (i) a Teoria das Situações Didáticas (TSD), por Brousseau e Centeno (1991), e (ii) a Teoria Antropológica do Didático (TAD), em Matheron (2000). A partir desses referenciais, é possível compreender como os gestos didáticos, fundadores ou específicos, podem se articular aos gestos memoriais, compondo práticas de ensino que conectam dimensões teóricas e técnicas na construção do conhecimento matemático.

Conforme Bouillon (2010):

> A memória didática seria, ao mesmo tempo, uma memória coletiva, construída publicamente e coletivamente por um grupo social e uma memória prospectiva, controlada por uma instituição que controla o futuro e a evolução do conhecimento produzido por ela (Bouillon, 2010, p. 77, tradução nossa).

Assim, a memória didática envolve múltiplas relações entre aspectos intrínsecos, extrínsecos e temporais, os quais englobam dimensões institucionais, sociais, cognitivas e antropológicas. Compreende, ainda, uma dimensão relacionada à história de vida do indivíduo e outra registrada institucionalmente em diferentes tipos de obras (Sousa; Nunes; Pereira, 2023).

Compreender a memória didática, nesse sentido, é fundamental para analisar como os saberes são transmitidos, transformados e reconstruídos no contexto educacional, permitindo identificar os mecanismos que sustentam a produção e a continuidade do conhecimento no interior das práticas escolares.

Dessa forma, os fenômenos memoriais nos processos de ensino e de aprendizagem, especificamente quando relacionados aos objetos de conhecimento matemático, estão associados aos diferentes status de conhecimento e às transições explícitas entre eles, as quais dão origem à aprendizagem (Bouillon, 2010). É válido frisar que, de acordo com o autor, tanto as recordações quanto as memórias são uma fonte de problemas, mas também uma necessidade para o ensino.

Centeno e Margolinas (1995) reitera que a manipulação do *passado didático* de uma turma implica mudanças que podem estimular o interesse dos alunos pela aprendizagem, mas também provocar "violações" do contrato didático vigente. A autora argumenta que:

> [...] alguns lembretes podem ser positivos quando permitem que o professor desacredite certas escolhas feitas anteriormente por determinados alunos. Por outro lado, eles podem ser negativos quando servem para transferir a culpa de um fracasso no aprendizado para os alunos (Centeno, 1995 *apud* (Bouillon, 2010, p. 67)).

Nesse contexto, a memória didática emerge como uma ferramenta relevante nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que reflete a interação entre os conhecimentos individuais de cada aluno e a memória institucional compartilhada no contexto escolar. Centeno e Margolinas (1995) afirma

que os fenômenos de recordação envolvem distintos *status* de conhecimento, moldados por transições mais ou menos explícitas ao longo do processo educacional. Em razão de sua natureza didática, essas memórias constituem concomitantemente fontes de aprendizagem e potenciais desafios ao processo, visto que, a depender de sua gestão, podem incentivar o interesse dos alunos pelo objeto de conhecimento ou ocasionar tensões no contrato didático vigente entre professores e alunos.

Outro ponto importante ressaltado por Centeno e Margolinas (1995) se refere ao papel desempenhado pela fabricação de um "falso" passado didático comum à turma. Tal ficção, fundamental no contexto educacional, é fruto, segundo a autora, da heterogeneidade das memórias individuais dos alunos e do modo como o professor, ao reorganizá-las, institui um passado comum de classe, sendo essa construção comum essencial à constituição coletiva do conhecimento.

Por conseguinte, a memória didática de uma classe é um conceito fundamental para a compreensão dos processos de transmissão dos conhecimentos institucionalizados. Essa memória, por ser provisória, é incompleta e se torna operante quando se correlaciona com a memória do professor. Ademais, ela não compreende, em sua totalidade, o conhecimento cultural, mas os conteúdos específicos em estudo no percurso curricular. À medida que são institucionalizados e apropriados pelos alunos, esses conhecimentos podem deixar de ocupar o mesmo lugar na memória didática da turma e passar a integrar suas memórias individuais.

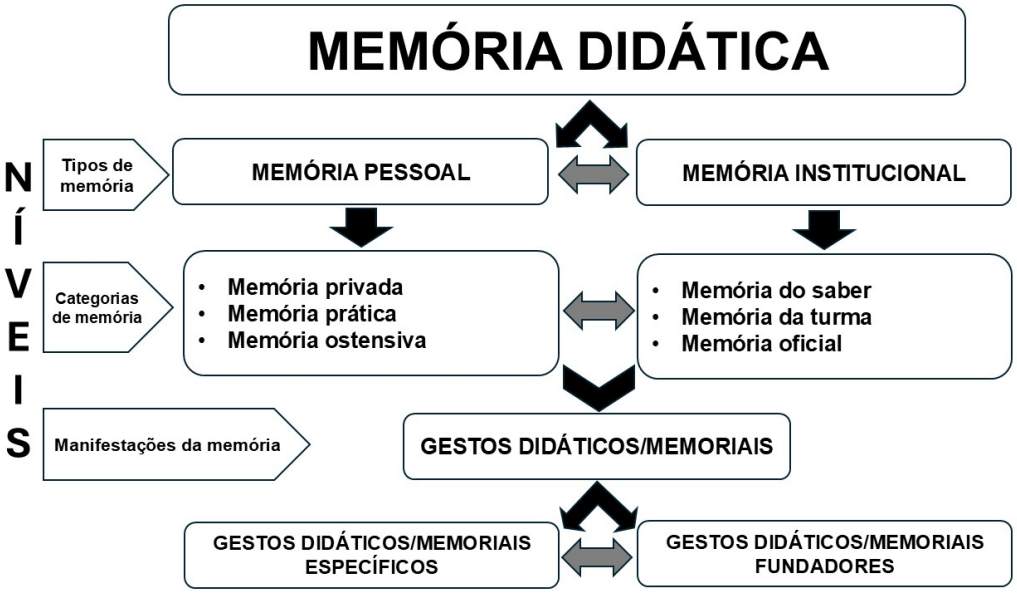
Outro aspecto recorrente nas análises dos fenômenos memoriais no ensino e na aprendizagem, destacado por Centeno e Margolinas (1995), é a tensão entre as memórias pessoais dos alunos e a memória ostensiva institucional. O papel do professor, dessa forma, é fundamental, porque ele não apenas organiza o passado didático da turma, mas também gerencia, no âmbito do *milieu* didático, o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido, em função das necessidades pedagógicas e institucionais. Essa prática se faz essencial à institucionalização do conhecimento, tendo em vista que transforma a memória didática em um elemento de aculturação institucional, alinhando normas e expectativas escolares.

Sobre a relação entre a memória didática e o ensino de disciplinas específicas, a exemplo da Matemática, Matheron e Salin (2002) argumentam que os professores mobilizam ostensivos por meio de gestos, linguagens, gráficos e outros recursos, os quais remetem à memória institucional, transformando o ambiente de ensino em um espaço de reconstrução contínua dos passados didáticos. Assim, a prática docente não se circunscreve à transmissão, mas envolve uma constante reorganização dos conhecimentos compartilhados.

O controle da memória didática não se restringe à gestão do passado didático; trata-se também de uma ferramenta prospectiva. Ao destacar determinados conhecimentos e silenciar outros, o professor constrói uma memória coletiva que cumpre um papel importante na aprendizagem futura da classe. Esse processo é relacionado por Matheron (2000) e sistematizado por Araya-Chacón (2008b) e é denominado *princípio de coerência institucional*, no qual "as práticas não conformes com a finalidade de uma instituição são rejeitadas por esta" (Araya-Chacón, 2008b, p. 124, tradução nossa). Esse princípio, nessa perspectiva, impõe restrições ao que necessita ser lembrado e ensinado, o que possibilita que o conhecimento seja consistente com os objetivos educacionais da instituição.

Com base no percurso teórico e epistemológico realizado, sistematiza-se, na Figura 3, um esquema heurístico da memória didática na formação docente proposto neste ensaio.

Figura 3 – *Layout* heurístico da memória didática na formação docente



Fonte: Elaboração própria.

Os termos "esquema" e "*layout*" não são empregados como sinônimos irrestritos. O termo *esquema* refere-se à representação sintética das relações conceituais discutidas, enquanto *layout heurístico* denomina a organização visual e teórico-analítica dessas relações na Figura 3. O qualificativo "heurístico" indica o caráter orientador e exploratório da sistematização, que não pretende constituir um modelo fechado ou definitivo. Desse modo, mantém-se a expressão "*layout heurístico*", compreendida para além de seu sentido estritamente gráfico.

A leitura dos níveis apresentados na Figura 3 não deve ser compreendida como uma hierarquia em que os gestos didáticos se tornam subcategorias da Memória Didática. O nível das manifestações indica o plano das ações por meio das quais elementos memoriais podem ser gerados, evocados ou gerados no curso da atividade docente. Nesse sentido, os gestos memoriais podem atravessar diferentes gestos didáticos quando esses mobilizam, de maneira relacionada ao passado didático, experiências, conhecimentos ou registros anteriores. A "utilização da memória", entretanto, permanece como um gesto didático fundador específico, conforme Barros (2013). A relação proposta é, portanto, de articulação e transversalidade, e não de subordinação.

A constituição da Memória Didática na formação docente, com base nos estudos apresentados, envolve um processo dinâmico e dialético, organizado em três níveis de análise: *tipos de memória*, *categorias de memória* e *manifestações de memória* (Figura 3). Em relação aos tipos de memória didática, distinguem-se dois: *memória pessoal* e *memória institucional*.

A memória pessoal, nessa perspectiva, está relacionada às relações pessoais dos sujeitos com os objetos de conhecimento, como postulado pela TAD[4]. Esse tipo de memória é sistematizado, no *layout* proposto, em três categorias: *memória privada*, *memória prática* e *memória ostensiva*.

[4] Teoria Antropológica do Didático (a ser esclarecida adiante no texto).

A *memória privada* está relacionada à memória psicológica, interna ao sujeito, conforme discorrido por Centeno e Margolinas (1995), sendo constituída por suas recordações mentais pessoais, sem que haja, a priori, necessidade de evocá-las externamente. Como exemplo, considera-se a compreensão interna e "silenciosa" que um aluno constrói de um conceito matemático ou as memórias que um futuro professor carrega sobre o processo de aprendizagem de determinado objeto de conhecimento, seja em seu processo formativo ou em sua prática docente.

A *memória prática*, por sua vez, é a evocação de um saber por meio da prática (Matheron, 2000). Essa categoria engloba memórias que são evocadas quando o sujeito põe em prática um conhecimento. Essa memória está circunscrita no *saber-fazer*. Ao realizar um procedimento matemático ou replicar uma atividade didática vivenciada anteriormente, o sujeito rememora, na própria ação, os passos e as estratégias envolvidos. Um professor, por exemplo, ao realizar uma atividade de ensino de frações semelhante à que vivenciou como estudante, recupera, durante a execução da tarefa, as estratégias dessa experiência prévia, mobilizando-a na prática.

A *memória ostensiva*, no sentido atribuído por Matheron (2000), é aquela evocada por meio de ferramentas de trabalho e é "*dada a ver*", ou seja, mostrada deliberadamente *em ato*. Ela designa as memórias acionadas por ferramentas de trabalho, registros ou gestos ostensivos que representam um conhecimento. Trata-se da memória manifestada externamente quando um elemento concreto é utilizado para rememorar algo aprendido. Exemplificando essa memória, o professor, ao revisar um conteúdo, aponta no quadro um teorema anteriormente estudado ou recupera um gráfico, um objeto manipulativo ou um esquema visual utilizado em aulas passadas.

Esses artefatos servem de gatilho ostensivo para a memória tanto do professor quanto dos alunos, reavivando o conhecimento de maneira intencional e pública. Assim, a memória ostensiva se conecta aos meios materiais e simbólicos que conservam vestígios do conhecimento trabalhado (anotações, figuras, instrumentos, entre outros), possibilitando sua rememoração coletiva.

Importante frisar que essas três manifestações da memória pessoal não atuam de maneira isolada, mas, comumente, de forma integrada. Na dinâmica de uma aula, um professor pode transitar entre a *memória privada* (lembranças internas do que já ensinou ou aprendeu), a *memória prática* (replicando métodos bem-sucedidos do passado) e a *memória ostensiva* (mobilizando recursos visuais ou gestuais para rememorar conceitos-chave junto à turma). Na formação inicial docente, compreender essas facetas da memória pessoal é essencial para a tomada de consciência do papel da memória nos processos de ensino e de aprendizagem.

Por meio de reflexão e formação, os docentes podem transformar essas reminiscências em memória prática intencional (selecionando e adaptando atividades efetivas já experimentadas) e em memória ostensiva planejada (preparando materiais didáticos que resgatem conhecimentos prévios da turma). Desse modo, as manifestações da memória pessoal servem de lastro para a prática docente e são a matéria-prima individual que o professor mobiliza para construir, com os alunos, uma memória coletiva de sala de aula.

A memória institucional é inerente à instituição ou às instituições, sujeitas às condições e às restrições específicas de cada uma. Constitui-se como uma reconstrução coletiva com múltiplas carac-

terísticas e, dado que é controlada por uma instituição a qual exerce fortes restrições sobre o comportamento e a memória de seus sujeitos, submete-se ao *princípio da coerência institucional* (Matheron, 2000).

Nessa visão, nem tudo do passado didático pode ou deve ser lembrado; apenas aquilo que está em consonância com os objetivos educacionais da instituição tende a ser valorizado e retomado em aulas futuras. O professor, ao planejar revisões ou conexões com conteúdos passados, atua sob esse princípio, privilegiando memórias que reforcem o currículo e as expectativas oficiais, em detrimento de recordações consideradas irrelevantes ou conflitantes com o tempo didático vigente.

A memória institucional se manifesta, no layout proposto, em três categorias: *memória do saber*, *memória da turma* e *memória oficial*. A memória oficial da turma corresponde aos conhecimentos consolidados que ficam anotados nos cadernos dos alunos, nas atividades arquivadas, nas avaliações e nos materiais didáticos; em outras palavras, tudo o que foi "institucionalizado" em aula. Por exemplo, uma definição escrita no quadro e copiada por todos ou um resultado de experimento discutido coletivamente e incorporado ao resumo se tornam parte da memória oficial da classe. Essa memória funciona como uma referência comum e é o acervo de saberes que "oficialmente" a turma aprendeu e que pode ser evocada posteriormente como conteúdo já abordado.

A *memória didática da turma,* por sua vez, corresponde àquela compartilhada entre alunos e professores e construída no cotidiano da interação didática, incluindo não apenas os registros formais, mas também experiências vividas coletivamente, que pertencem ao sistema didático da turma (Bouillon, 2010). Essa memória didática compartilhada guia as expectativas de professores e alunos. Se uma turma, por exemplo, vivenciou, em algum momento do tempo didático, uma atividade ou uma metodologia de ensino, ambos – professores e alunos – "lembram-se" do que funcionou ou não, ajustando ações futuras.

Algumas pesquisas no âmbito da Memória Didática evidenciam, também, que estudantes recorrem à memória da turma quando se deparam com novas tarefas ou situações. Fluckiger e Mercier (2002) observam que, mesmo sem intervenção direta do professor, os estudantes tendem a lembrar, por conta própria, de procedimentos ou conhecimentos aprendidos anteriormente para resolver ou "enfrentar" uma nova tarefa ou situação, indicando que a memória institucional não reside apenas no professor ou em documentos, mas se manifesta igualmente nos estudantes, orientando suas ações.

A memória institucional representa a dimensão coletiva e normativa da memória didática. É "institucional" porque serve aos propósitos da instituição educativa, garantindo continuidade e coerência no percurso formativo. Ao mesmo tempo, é transitória e localizada, posto que se forma em cada sistema didático de maneira única e temporária, dissolvendo-se à medida que os estudantes avançam e incorporam o conhecimento em suas memórias pessoais.

Ferreira, Nunes e Pereira (2023) reiteram que a memória didática de uma turma é intrinsecamente transitória e exclusiva daquele grupo. Uma vez findado o processo de ensino (institucionalização do saber em aula), o que antes era memória coletiva passa a integrar a memória individual de cada aluno.

É importante ressaltar o papel mediador do professor entre as memórias pessoais e a memória institucional. Ao docente cabe gerir o que deverá ser lembrado coletivamente e o que deverá ser esquecido em prol dos objetivos didáticos. Essa gestão envolve lidar com a tensão entre as diversas me-

mórias pessoais (cada aluno lembra algo distinto) e a necessidade de construir uma memória ostensiva institucional e unificada.

O professor, portanto, organiza o passado didático da turma, selecionando quais conhecimentos prévios retomará, de que forma o fará (seja por meio de recursos ostensivos ou atividades práticas) e até que ponto permitirá que certas dúvidas persistam ou sejam esclarecidas, em função das necessidades didáticas e das imposições institucionais.

A operacionalização das memórias didáticas em sala de aula ocorre por meio do agir profissional do professor, no qual os gestos memoriais se articulam a um conjunto mais amplo dos *gestos didáticos*. Estudos de base antropológica e sociodiscursiva têm analisado o trabalho do docente por meio de tais gestos, evidenciando como os professores mobilizam o passado didático durante a aula para favorecer o aprendizado presente.

Os estudos de Araya-Chacón (2008b,a) introduzem e aprofundam o conceito de gestos memoriais didáticos como técnicas e estratégias que o professor emprega intencionalmente para gerir a memória didática da classe. A partir da observação de aulas de Matemática, a autora identificou diversas ações docentes voltadas à reativação de conhecimentos prévios, tanto das memórias individuais dos alunos quanto da memória coletiva da turma, integrando-os à nova situação de ensino.

Esses gestos memoriais constituem significativos instrumentos didáticos para apoiar a construção do saber. Ao acionar lembranças do que já foi visto, o professor cria continuidade no processo e facilita a apropriação de novos conteúdos.

Os gestos memoriais didáticos incluem, entre outros, a ativação de ostensivos, as buscas de índice e a substituição de elementos. Ativar um ostensivo significa, por exemplo, reexibir um objeto ou representação já usada (um cartaz, um desenho, um símbolo) para evocar a memória ligada a esse recurso. A busca de índice refere-se ao ato de lembrar por meio de pistas contextuais.

O professor pode indagar, por exemplo: *"Lembram quando resolvemos um problema semelhante?"*, indicando o lugar no material ou na linha do tempo da aula onde isso ocorreu, ajudando os alunos a recuperar a informação. Já a substituição de elementos envolve reformular uma situação presente com elementos conhecidos do passado. Ao retomar um problema anterior e modificar algum dado, o professor leva os alunos a recorrer à memória da solução prévia, adaptando-a à nova versão.

Esses gestos, sistematizados por Araya-Chacón (2008b,a), evidenciam, de forma prática, como o docente tece os fios da memória no desenvolvimento da atividade didática, a fim de consolidar aprendizagens.

A perspectiva de gestos didáticos do professor, conforme os estudos de Barros (2013) e Sousa (2019), indica gestos relacionados à memória, especificamente à prática docente. Do ponto de vista conceitual, os gestos fundadores correspondem ao nível macro (teórico e de planejamento) da atividade docente, enquanto os gestos específicos correspondem ao nível micro (prático e de execução). Enquanto uns geram e organizam conhecimentos a serem ensinados (gestos fundadores), outros (gestos específicos) transformam esses conhecimentos em situações de ensino concretas. Ambos, contudo, estão intimamente ligados, tendo em vista que os gestos fundadores "preparam o terreno" para que os

gestos específicos ocorram de maneira eficaz, e os gestos específicos retroalimentam os fundadores com novas informações da prática.

Dessa forma, ao assumir a relação entre as múltiplas memórias e sua gestão nos processos de ensino e de aprendizagem, o professor exerce uma função estratégica na dinâmica didática, selecionando as experiências e conhecimentos que serão resgatados e ressignificados. Esse processo não se limita à simples evocação de conteúdos já ensinados, mas implica uma curadoria ativa do passado didático, articulando-o com as demandas presentes e futuras da turma.

Assim, reitera-se que a memória didática não é estática, mas continuamente (re)construída em cada interação, sendo atualizada conforme as necessidades pedagógicas e didáticas, face às especificidades do grupo. O professor, portanto, atua como gestor desse patrimônio individual e coletivo, promovendo a integração entre conhecimentos consolidados e novas aprendizagens, assegurando a coerência institucional e favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio teórico, à luz do estudo epistemológico realizado, concebe-se a memória didática como um processo dinâmico, dialético e temporal, estruturado em três níveis articulados: tipos de memória, categorias de memória e manifestações da memória. Esse processo foi sistematizado no layout heurístico, o qual é retomado, de forma sucinta, nestas considerações. No primeiro nível, distinguem-se duas tipologias fundamentais de memória didática: a *memória pessoal* e a *memória institucional*.

A *memória pessoal* se refere às relações individuais dos sujeitos com os objetos de saber, constituídas ao longo de suas trajetórias escolares e formativas. Essa memória se organiza em três categorias principais: memória privada, memória prática e memória ostensiva.

A memória privada corresponde às recordações internas, de natureza psicológica, que o sujeito mobiliza silenciosamente ao se defrontar com um objeto matemático. A memória prática emerge quando o saber é acionado na ação, isto é, no saber-fazer, revelando procedimentos, técnicas e estratégias aprendidas anteriormente. Já a memória ostensiva se manifesta por meio de artefatos, registros, gestos e instrumentos que tornam a memória visível e compartilhável no espaço didático.

A *memória institucional*, por sua vez, diz respeito às construções coletivas reguladas pelas condições e restrições da instituição escolar. Ela se manifesta, principalmente, sob a forma da memória oficial da turma, registrada em cadernos, quadros, atividades e avaliações, e da memória didática compartilhada, construída no cotidiano das interações didáticas entre professores e alunos. Essa memória é transitória, incompleta e exclusiva de cada sistema didático, estando sujeita ao princípio da coerência institucional, segundo o qual apenas os saberes compatíveis com os objetivos da instituição são reconhecidos, valorizados e preservados.

O layout heurístico assume, portanto, que a constituição da memória didática ocorre na articulação permanente entre memórias pessoais e institucionais, sendo mediada pela ação docente e operacionalizada por meio dos gestos memoriais didáticos. Nesses termos, o *layout* heurístico deve ser compreendido como uma representação relacional da constituição e da gestão da Memória Didática,

sem subordinar o conjunto dos gestos didáticos ao fenômeno memorial. Os gestos memoriais dizem respeito especificamente às ações de evocação e gestão do passado didático, enquanto os demais gestos didáticos preservam suas funções próprias no trabalho docente.

Referências

AEBY-DAHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'Opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (ed.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défit pour la recherche e la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008. cap. 7, p. 135–160. Citado 2 vezes na página 7.

ARAYA-CHACÓN, A. M. Eléments sur la gestion de la mémoire didactique dans l'enseignement des mathématiques au secondaire: exemples en France et au Costa Rica. **Les dossiers des sciences de l'éducation**, n. 20, p. 29–38, 2008. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_20_1_1140?q=Andrea-Mar%C3%ADa%20Araya-Chac%C3%B3n%20. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 10 vezes nas páginas 3, 6, 14.

ARAYA-CHACÓN, A. M. **La gestion de la mémoire didactique par le professeur dans l'enseignement secondaire des mathématiques: étude du micro-cadre institutionnel en France et au Costa Rica**. 2008. Tese (Doutorado em Didática das Disciplinas Científicas e Tecnológicas) – Université Toulouse III – Paul Sabatier, Toulouse, França. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30758754_La_gestion_de_la_memoire_didactique_par_le_professeur_dans_l'enseignement_secondaire_des_mathematiques_Etude_du_micro-cadre_institutionnel_en_France_et_au_Costa_Rica. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 8 vezes nas páginas 3, 6, 7, 10, 14.

BARROS, M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 741–769, 2013. DOI: 10.1590/S1984-63982013005000011. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 11 vezes nas páginas 6–8, 11, 14.

BOUILLON, E. **Temps, culture des professeurs et mémoire didactique: une étude comparée des modes de gestion de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et à l'école primaire**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, França. Citado 7 vezes nas páginas 4, 9, 13.

BROUSSEAU, G.; CENTENO, J. Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 11, n. 23, p. 167–191, 1991. Disponível em: https://hal.science/hal-00696335. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 5 vezes nas páginas 2, 4, 9.

CENTENO, J.; MARGOLINAS, C. **Travaux sur la mémoire didactique de l'enseignant**. 1995. Tese póstuma – LADIST, Bordeaux. Disponível em: https://hal.science/hal-04296518. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 5 vezes nas páginas 9, 10, 12.

FERREIRA, H. S.; NUNES, J. M. V.; PEREIRA, J. C. S. Memória didática ostensiva refletida na prática docente de um professor de matemática no contexto do milieu didático de uma aula de revisão. **RIPEM**, v. 13, n. 4, p. 1–17, 2023. DOI: 10.37001/ripem.v13i4.3624. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 6 vezes nas páginas 4, 5, 13.

FIGUEROA, T. P.; ALMOULOUD, S. A. O milieu e o contrato didático – análise de uma aula demonstrativa do círculo da matemática do Brasil. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 4, p. 687–706, 2018. DOI: 10.17648/acta.scientiae.v20iss4id4620. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 1 vez na página 2.

FLUCKIGER, A.; MERCIER, A. Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur. **Revue Française de Pédagogie**, n. 141, p. 27–35, 2002. DOI: 10.3406/rfp.2002.2912. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 1 vez na página 13.

MATHERON, Y. **Contribution à l'étude du travail de la mémoire dans les processus d'enseignement et d'éducation**. 2010. Tese (Habilitação à Docência e Pesquisa) – Université de Provence – Université Aix-Marseille I, Marseille, França. Disponível em: https://theses.hal.science/tel-00586293. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 1 vez na página 6.

MATHERON, Y. Uma teorização antropológica da memória didática em matemática. In*:* ALMOULOUD, S. A.; FARIAS, L. M. S.; HENRIQUES, A. (ed.). **Teoria Antropológica do Didático: princípios e fundamentos**. Curitiba: Editora CRV, 2018. cap. 3, p. 77–117. Citado 12 vezes nas páginas 5–7.

MATHERON, Y. **Une étude didactique de la mémoire dans l'enseignement des mathématiques au collège et au lycée: Quelques exemples**. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia e Ciências da Educação) – Université de Provence – Université Aix-Marseille I, Marseille, França. Disponível em: https://hal.science/tel-00586312v1. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 12 vezes nas páginas 2, 5, 9, 10, 12, 13.

MATHERON, Y.; SALIN, M. H. Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. **Revue Française de Pédagogie**, n. 141, p. 57–66, 2002. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2915. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 2 vezes nas páginas 6, 10.

NUNES, J. M. V.; COSTA, A. R.; SILVA, R. Relação com o saber: possíveis articulações nas abordagens de Charlot e Chevallard. **Amazônia**, v. 15, n. 34, p. 240–264, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/7173. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 1 vez na página 2.

SOUSA, G. B. **Memória didática na perspectiva narrativa: a história de vida de um professor pesquisador da área da Educação Matemática**. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém. Citado 5 vezes nas páginas 6, 7, 14.

SOUSA, G. B.; NUNES, J. M. V.; PEREIRA, J. C. S. Memória didática na perspectiva narrativa à luz da Teoria Antropológica do Didático. **Amazônia**, v. 19, n. 43, p. 153–167, 2023. DOI: 10.18542/amazrecm.v19i43.13695. Acesso em: 31 jul. 2024. Citado 1 vez na página 9.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 16/02/2026
Aprovado: 30/06/2026
Publicado: 01/07/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

FERREIRA, Jorge Williams Cunha; FERREIRA, Hercio da Silva; NUNES, José Messildo Viana . Memória Didática: da caracterização teórica e conceitual a um layout heurístico para a formação docente. **Revemop**, Ouro Preto/MG, v. 8, e2026016, 2026. https://doi.org/10.33532/revemop.e2026016

Como citar esse artigo (APA)

Ferreira, J. W. C., Ferreira, H. da S., & Nunes, J. M. V. (2026). Memória Didática: da caracterização teórica e conceitual a um layout heurístico para a formação docente. *Revemop*, *8*, e2026016. https://doi.org/10.33532/revemop.e2026016

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Introdução ou Considerações iniciais:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Referencial teórico:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Metodologia:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Análise de dados:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Discussão dos resultados:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Conclusão ou Considerações finais:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Referências:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Revisão do manuscrito:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes; **Aprovação da versão final publicada:** Jorge Williams Cunha Ferreira, Hercio da Silva Ferreira, José Messildo Viana Nunes.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – https://credit.niso.org/.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **Revemop** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da **Revemop** têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou proces-samento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la, ou seja, qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais

OPEN ACCESS

Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto ***iThenticate*** da Turnitin, através do serviço ***Similarity Check da Crossref***.

Crossref Similarity Check

Processo de Avaliação

Revisão por Pares Duplo-Cega (***Double blind peer review***)

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editores

Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasill.

Editores Associados

Prof. Dr. Edmilson Minoru Torisul
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Prof. Dr. José Fernandes da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais ((IFMG), Campus São João Evangelista, Minas Gerais, Brasil