

## ***Trabalhando para entender o “entendimento” – avaliação em teses e dissertações da Prática Exploratória***

**Sabine Mendes Lima Moura**

UVA/PUC-Rio

### **Resumo**

A Prática Exploratória (doravante PE - Allwright e Hanks, 2009) tem, como um de seus princípios propostos, o de trabalharmos “para **entender** a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais” (Miller *et al*, 2008:147). Este artigo pretende investigar como membros do grupo de PE no Rio de Janeiro valoram o conceito de entendimento em suas dissertações e teses, além de observar as repercussões deste trabalho durante um curso na Pós-Graduação da mesma universidade. Para tanto, apóio-me na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday e Matthiessen, 2004) em sua descrição da Metafunção Interpessoal, e na Teoria da Avaliatividade (Martin e White, 2005). Investigo o Sistema da Atitude, a partir da análise de onze dissertações e três teses, e busco embasar a hipótese que norteia este trabalho: a de que o entendimento é um nexu ético, estético e emocional, sendo, portanto, uma atitude, mais do que um conceito abstrato.

**Palavras-chave:** Prática Exploratória; entendimento; Linguística Sistêmico-Funcional; Teoria da Valoração

### **Abstract**

One of the main principles of Exploratory Practice (EP, Allwright & Hanks, 2009) is that of working “to **understand** life in the classroom and in other professional contexts” (Miller *et al*, 2008:147). This article investigates how members of the Rio de Janeiro EP group value the concept of understanding, by examining their theses and dissertations, and then observing repercussions of this analysis during a Post-Graduate course at the same university. In order to do this, I base the analysis on Systemic-Functional Linguistics (Halliday e Matthiessen, 2004), in its description of the Interpersonal Metafunction, and on Evaluation Theory (Martin e White, 2005). I investigate the Attitude System, through the analysis of eleven dissertations and three theses, and I seek to find support for the hypothesis guiding this work, which is the notion that the concept of understanding is an ethical, aesthetic and emotional nexus, therefore being an attitude more than an abstract concept.

**Keywords:** Exploratory Practice; understanding; Systemic-Functional Linguistics; Evaluation Theory

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca investigar o conceito de entendimento tal como concebido em textos acadêmicos do grupo de Prática Exploratória (ALLWRIGHT e HANKS, 2009; doravante PE) – do qual participo – dando início a um projeto mais amplo de tese de Doutorado. Como pesquisadora-praticante da PE e aluna de Pós-Graduação em uma universidade particular do Rio de Janeiro, é meu interesse analisar possíveis confluências na maneira a partir da qual membros de nosso grupo de pesquisa articulam textualmente suas compreensões exploratórias. A partir de um curso cujo foco era a apresentação da LSF (HALLIDAY, 1994), foi construída uma proposta de investigação conjunta, em oficinas de análise, em que cada aluno-pesquisador trazia dados de seu interesse e buscava, com o grupo, observá-los a partir da proposta hallydiana para, em seguida, elaborar uma monografia final. O objetivo de tais oficinas era explorar de que maneira a teoria sistêmica poderia oferecer subsídios para uma análise mais aprofundada das questões trazidas pelos membros do grupo.

Foi durante o processo de construção de tais oficinas que surgiu a questão acerca de como entendimento e mudança podem ser negociados/construídos em pesquisas do praticante. A partir do trabalho com um conjunto de quatorze dissertações e teses produzidas pelo grupo de PE e à luz da Teoria da Valoração (MARTIN E WHITE, 2005), uma pré-análise sugeriu-me que, ao mencionarmos o princípio do entendimento, criávamos um nexos atitudinal em que a dimensão ética, estética e afetiva da linguagem se expressava (HOPE e READ, 2006 *apud* Nóbrega, 2009) em tentativas de conceituar algo que é descrito, nesses trabalhos acadêmicos, como “ação para entender” (SANTIAGO, 2009, p. 38).

Ao longo da análise com os demais membros da turma, evidenciou-se a forte carga avaliativa presente em tais textos e uma possível necessidade de estabelecer-se como abordagem filosófico-metodológica anti-hegemônica. Além disso, estabeleceu-se um debate sobre o que seria a priorização do entendimento em PE e a resistência à “mudança imediata e impensada” (SENA, 2005, p. 36) ao propormos uma pesquisa do praticante. Tal questionamento gerou um pôster exploratório, construído em sala com a colaboração de todos os alunos presentes e da professora.

Para buscar um entendimento acerca desse processo, apresento, na primeira parte deste trabalho, conceitos básicos da metodologia proposta pela Prática Exploratória. Em seguida, localizo a Gramática Sistêmico-Funcional no paradigma funcionalista de pesquisa em Estudos da Linguagem e apresento seu modelo tri-estratal de análise sociossemiótica (Eggins, 2004).

Introduzo a Metafunção Interpessoal e a Teoria da Valoração, com ênfase no subsistema da Atitude.

Para a análise, apresento minhas primeiras considerações acerca do nexos atitudinal tal como observado nos trabalhos acadêmicos, complementando-as com as observações da turma ao longo da oficina de análise. Em seguida, comparo e contraste tais considerações com as observações construídas no pôster exploratório.

## A PRÁTICA EXPLORATÓRIA

A Prática Exploratória (AZEVEDO, 2005; FALCÃO, 2005; SETTE, 2006; SENA, 2006; ALLWRIGHT e HANKS, 2009), pode ser vista, segundo Sette (2006, p. 17) como “uma maneira de desnaturalizar nossa percepção e ‘enxergar’ nossa própria prática e as vozes que a constituem” e, segundo Allwright (2003, p. 1), “pode na prática prover um *framework* para pesquisa em qualquer nível acadêmico”.

A PE baseia-se em sete princípios (ALLWRIGHT e HANKS, 2009) que podem ser resumidos em: priorizar a qualidade de vida; trabalhar, primeiramente, para entender a vida na sala de aula e em outros contextos profissionais; envolver a todos no processo; trabalhar para unir as pessoas; trabalhar, também, para o desenvolvimento mútuo; integrar o trabalho para o entendimento às atividades da comunidade exploratória e fazer do trabalho uma atividade contínua.

As questões de pesquisa na PE, denominadas *puzzles* em inglês, podem ser descritas como “algo que nos intriga” (SENA, 2006, p. 34), não sendo necessariamente um problema ou algo a ser resolvido. Os *puzzles* “são a concretização de seus questionamentos sobre aspectos positivos ou não” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 48) presentes no cotidiano dos participantes. Esses “episódios elucidativos” (ALLWRIGHT, 2002, p. 24) deveriam ser trazidos à consciência, tocados, enfatizados.

Baseando-me em experiências anteriores com a PE (MOURA, 2007; 2008; 2011), significo que um *puzzle* ganha vida a partir da necessidade de compartilhar uma inquietude, descobrir seu potencial coletivo. Tal potencial exploratório é comunitário e comumente compartilhado pelos membros de grupos de estudo em PE através de reuniões, pôsteres e eventos (MILLER, 2011, no prelo). Foi a partir de uma inquietude acerca de como nosso grupo constrói discursivamente o conceito de entendimento que surgiu este trabalho. O compartilhar do *puzzle* revelou que os alunos da disciplina e sua professora também se

interessavam pelo conceito mencionado e, além disso, observavam características interessantes em termos de valoração nos textos acadêmicos de PE estudados.

Repensando a obra de Löwy, Kramer (2006, p. 28) indica que o

cientista social não faz certas perguntas quando está situado num ponto de vista específico e parcial: apesar da profundidade científica de suas análises, ele se encontra limitado pelo horizonte intelectual e pela problemática que engendra sua visão de mundo.

Investigar tal visão de mundo, em uma pesquisa que inclua outros acadêmicos como parte de um movimento reflexivo acerca de sua própria produção, pode ser uma forma de trabalhar para entender, de maneira cada vez mais profunda, os limites de nossos paradigmas investigativos.

## **FUNCIONALISMO E LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Moura Neves (2001, p. 39) indica que o modelo funcionalista subscreve “uma visão de linguagem como entidade não suficiente em si” em contraposição ao modelo formalista que “examina a linguagem como um objeto autônomo, investigando a estrutura linguística independentemente do uso”.

Em sua concepção da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), “Halliday considera que uma teoria de linguagem deve ser “essencialmente orientada ao consumidor” (cf. *consumer-oriented*), entendendo a descrição linguística como descrição de um sistema e não de uma estrutura. Ao concebermos a língua como “potencial semiótico”, seu estudo passa a ser uma “descrição de escolhas” do falante (*apud* CHAPELLE, 2012, p. 1). Tal conceito se apoia na visão saussuriana da “língua como conjunto de relações” que é, ainda, segundo Halliday, “uma concepção muito atomística do signo linguístico” (HALLIDAY e HASSAN, 1989, p. 3) O autor a torna mais abrangente ao defini-la como sendo, mais que um estudo de signos, como “um estudo de sistemas de signos – em outras palavras, como o estudo do significado em seu sentido mais geral” (HALLIDAY e HASSAN, 1989, p. 4).

O sistema linguístico é “o potencial subjacente de uma língua: seu potencial como recurso de construção de sentido” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 26), instanciado na forma de texto. Cada texto - visto como lugar de concretização das possibilidades paradigmáticas do sistema - é uma instância da língua como “semiótica social, com ênfase na produção de sentidos localizada na cultura e na história” (MEURER e BALOCCO, 2009, p.

1). Dessa forma, não podemos compreender o sistema sem apoiar-nos em suas instâncias textuais e tampouco podemos entender um texto sem localizá-lo sócio-historicamente – o que nos leva a considerar um paradigma sócio-semiótico de linguagem (HALLIDAY e HASSAN, 1989).

Nesse paradigma, um texto não é definido por seu tamanho, mas por sua “unidade de propósito” que lhe confere estrutura e tessitura. “A tessitura vem da forma como os significados no texto se encaixam coerentemente uns com os outros – da mesma forma que os fios de um pedaço de tecido ou carpete são costurados juntos para compor um todo” (BUTT *et al*, 1995, p. 10). Para entender o propósito de um texto, é preciso extrapolá-lo em uma visão semântico-discursiva de suas funções sociais realizada na léxico-gramática. O próprio termo léxico-gramática já indica que, na visão hallydiana, a forma e o sentido não podem ser divorciados. Buscando apoio na Antropologia para a compreensão do que seria a semântica do discurso, Halliday recupera o conceito de contexto de situação, proposto por Stanislaw Malinoski<sup>1</sup>, reestruturando-o com base no sucesso da comunicação humana, na capacidade que os falantes de uma língua têm de prever o que é adequado ou não em determinada situação comunicativa. O contexto de situação - identificado com a noção de registro - está inserido em um contexto de cultura específico - identificado com a noção de gênero textual - que também exerce influência importante na seleção de formas de realização semiótica.

A partir da revisão crítica de Firth<sup>2</sup> acerca das ideias de Malinowski e considerando a etnografia da comunicação proposta por Hymes<sup>3</sup>, Halliday explicita três características básicas do contexto de situação: o campo, as relações e o modo discursivo (HALLIDAY e HASSAN, 1989; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). O campo diz respeito ao “tópico ou foco da atividade”, as relações dizem respeito às “aos papéis exercidos em suas relações de poder e solidariedade” e o modo à “quantidade de retorno (cf. *feedback*) e ao papel da linguagem” (EGGINS, 2004, p. 5).

As variáveis contextuais explicitam a maneira como o extralinguístico é concebido na LSF e são realizadas a partir de funções a elas relacionadas, conhecidas como metafunções

<sup>1</sup> Stanislaw Malinowski (1884-1942) foi um antropólogo reconhecido por suas contribuições inovadoras para a pesquisa etnográfica a partir de trabalhos realizados em um arquipélago do Pacífico Sul.

<sup>2</sup> Raymond Firth (1901-2002) é responsável pela diferenciação entre os comportamentos observáveis em uma sociedade (organização social) e aqueles que são considerados “ideais” por seus interactantes (estrutura social).

<sup>3</sup> Dell Hymes (1927-2009) foi um dos primeiros sociolinguistas a estabelecer relações claras entre os mecanismos anteriormente utilizados na etnografia antropológica e o estudo de línguas naturais. Seu trabalho influenciou a formação das áreas da Sociolinguística Interacional, bem como os estudos de variação linguística e a ampliação dos conceitos críticos de discurso.

ideacional, interpessoal e textual<sup>4</sup>. Segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 31), “o termo ‘metafunção’ foi adotado para sugerir que aquela função é um componente integral na totalidade da teoria”.

Ao estudarmos os “papéis de fala” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 106) adotados pelos interactantes em determinada construção discursiva, podemos compreender de que maneira se realiza o propósito comunicativo no que concerne as expectativas de troca de informações, bens e serviços, bem como o nível de comprometimento/segurança em relação às crenças conveniadas ao discurso estudado. É a partir da metafunção interpessoal que surge o conceito de avaliatividade discursiva na interação.

## **O SIGNIFICADO INTERPESSOAL E A TEORIA DA AVALIATIVIDADE**

A Metafunção Interpessoal estuda a organização da sentença como “evento interativo” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 106), explicitando negociações no diálogo, a partir do Sistema de Modo. Para caracterizá-lo, Halliday realiza duas distinções fundamentais: a) quanto à natureza da interação - expectativa/intenção de dar ou expectativa/intenção de receber algo - e b) quanto à natureza daquilo que é intercambiado - que pode ser classificado como estando no âmbito dos “bens e serviços” ou das “informações” (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p.107). Eggins descreve a habilidade de participar de um diálogo, explicitando papéis e atitudes, como “a capacidade de negociar o intercâmbio de significados interpessoais, a capacidade de realizar relações sociais com outros utentes da língua” (2004: 144).

A análise hallidayana está centrada em definir “o meio pelo qual o leitor/ouvinte poderá questionar a validade da mensagem” (WILSON, 2008, p. 71), expresso no Modo Oracional em suas perspectivas de “tempo, polaridade (sim ou não) e modalidade”. A modalidade “ocupa o espaço entre um contínuo com extremidades representadas, respectivamente, pelo sim e pelo não” (THOMPSON, 2004, p. 66) e representa a atitude do falante/escritor em relação ao conteúdo proposicional de seu enunciado.

O Sistema do Modo - que deu origem a uma gramática do Modo Oracional e da modalidade - é “mais fortemente orientado à interação do que ao sentimento”, segundo Martin e White (2005, p. 7). Os autores realizaram um estudo mais concentrado no léxico, localizando-o no campo da semântica discursiva e buscando, a princípio, uma compreensão

---

<sup>4</sup>Neste artigo, para efeitos de análise, concentrarei-me na descrição da Metafunção Interpessoal. Para mais informações sobre as demais metafunções, ver Wilson (2008) e Nóbrega (2009).

acerca das variáveis interacionais em textos monológicos. No entanto, suas descobertas oferecem ferramentas analíticas focadas na compreensão do sentimento como estrutura paralela à interacional, em um conjunto de pressupostos conhecido como Teoria da Valoração.

A Teoria da Avaliatividade “co-articula o significado interpessoal com dois outros sistemas – negociação e envolvimento” (MARTIN e WHITE, 2005, p. 33). O sistema da Negociação está voltado para os aspectos interacionais mais discutidos nos textos seminais hallidayanos posteriormente aprofundados por outros pesquisadores da área. O Envolvimento complementa a Avaliatividade no que concerne recursos não graduáveis para a negociação das relações – já que a modalidade hallidayana já oferece princípios embrionários de gradação que, posteriormente, serão desenvolvidos na Avaliatividade. Esta teoria trabalha a partir de três grandes domínios – a Atitude, o Engajamento e a Gradação – que são muitas vezes relacionados à proposta de estudo léxico-gramatical da interação no Sistema de Modo hallydaiano (MARTIN e WHITE, 2005). Segundo Martin (2006), “a atitude pode ser abordada a através da questão ‘Qual a natureza da avaliação?’, o Engajamento a partir de ‘De onde vem a avaliação e que vozes nela se encontram?’ e, em último lugar, a Gradação pode ser vista tendo-se em conta a pergunta ‘O quão forte é a avaliação?’” (*apud* NÓBREGA, 2009, p. 91)

O subsistema da Atitude pode ser compreendido como uma forma de “lidar mais de maneira mais abrangente com sentimentos incluindo **afeto, julgamento e apreciação**” (MARTIN e WHITE, 2005, p. 40). Tais subáreas são entendidas como “três regiões semânticas abrangendo aquilo a que tradicionalmente se faz referência como emoção, ética e estética” (MARTIN e WHITE, 2005, p. 42). O afeto é considerado uma espécie de “sistema básico” (MARTIN, 2001, p. 147) e todos os subsistemas estariam interligados a partir dele, uma vez que todos “estão conectados ao campo da emoção” (NÓBREGA, 2009, p. 93).

O afeto está relacionado ao registro de sentimentos positivos e negativos e pode ser autoral, quando realizado em primeira pessoa, ou não autoral. Podem incluir a nominalização de qualidades e processos tais como alegria, tristeza, luto, constrição da garganta, entre outros (MARTIN e WHITE, 2005, p. 46).

O julgamento “lida com atitudes em relação ao comportamento que admiramos ou criticamos, elogiamos ou condenamos” (MARTIN e WHITE, p.42) ou “a avaliação do comportamento humano em relação às normas sociais” (WHITE, 2012, não paginado). Sua realização na léxico-gramática é geralmente construída a partir de advérbios e suas locuções, atributos e epítetos, grupos nominais e processos comportamentais (WHITE, 2012). Pode ser



associado à estima social, quando atrelado à noção sóciossemiótica de normalidade (o quão normal uma pessoa é), à capacidade (o quão capaz uma pessoa é) e/ou à tenacidade (o quão determinada uma pessoa é). Pode ser associado, ainda, à sanção social, ao ser atrelado à noção sóciossemiótica de veracidade (o quão honesta uma pessoa é) ou à conduta de um indivíduo (o quão ética uma pessoa é).

Com a Apreciação, “nós nos voltamos para os significados construindo nossas avaliações de ‘coisas’ [...] – qual é o valor de tais coisas (ou como as valoramos)” (MARTIN e WHITE, p.56). Segundo a sistematização de Nóbrega (2009, p. 99), as três categorias podem ser compreendidas a partir das perguntas “o quão bom/ruim você acha que isto é?”, “como você acha que ficou o todo, a composição de partes?” e “como você julga/entende isso?”. A realização mais congruente de tais significados também é feita através de adjetivos.

A Avaliatividade oferece subsídios para a compreensão do significado interpessoal que permitem extrapolar a pesquisa linguística proposta pela LSF, uma vez que suas tematizações de ética, estética e sentimento se relacionam à própria visão do analista, desencorajando a atitude normativa perante a classificação dos dados. Isso a torna uma forma interessante de propor debates exploratórios ancorados em realizações textuais.

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O ambiente em que os dados para esta pesquisa foram construídos foi uma turma que estudava os conceitos da LSF, composta por nove alunos (duas doutorandas e sete mestrandos), além da professora da disciplina. Para a oficina prévia de análise proposta pela professora da disciplina, foram selecionados quatorze trabalhos de pesquisa, incluindo onze dissertações de Mestrado e três teses de Doutorado defendidas no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) entre os anos de 2005 e 2009 (AZEVEDO, 2005; FALCÃO, 2005; SENA, 2006; SETTE, 2006; OLIVEIRA, 2008; MORAES BEZERRA, 2007; BORGES, 2007; MOURA, 2007; BBARBOSA, 2008; CERDERA, 2009; FILIPE, 2009; LIMA, 2009; RODRIGUES, 2009, SANTIAGO, 2009). Os trabalhos foram orientados pela Professora Doutora Inés de Kayon Miller (dois em esquema de co-orientação) e incluem a minha dissertação de Mestrado (MOURA, 2007).

A partir da observação de que todos os trabalhos elencados mencionavam os princípios da Prática Exploratória (MILLER *et al*, 2008, p.147), selecionamos trechos dos trabalhos em que o segundo princípio da PE – “Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais” – em suas diferentes versões, é mencionado, expandido



ou comentado. É importante considerar, portanto, que várias menções ao entendimento foram descartadas, dadas as limitações da proposta. A partir desses trechos foi realizada uma pesquisa por palavras que incluíam o radical “entend” e desconsiderados os lexemas que poderiam ser encarados como semanticamente relacionados (como compreender, por exemplo). Considero como nexos atitudinais os trechos em que surgiam marcações léxico-gramaticais claras de afeto, apreciação e julgamento, simultaneamente. Utilizo o critério de congruência tal como mencionado por Halliday ao tratar das metáforas gramaticais (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004) de maneira ampla para indicar realizações que podem ser consideradas como as mais esperadas em um dado contexto semântico-discursivo. Utilizamos a marcação sublinhada para indicar pontos focais de análise, nos quais baseamos nossas conclusões. Citações foram consideradas integralmente, já que se encontravam ancoradas na construção semântico-discursiva proposta pelas autoras e são característica exigida no contexto de cultura observado.

Ao apresentar os trechos selecionados na oficina, já havia sido realizada uma primeira marcação e avaliação da potencialidade de um nexos atitudinal construído em torno ao segundo princípio. Assim, na primeira parte da análise, concentrei-me em trechos em que, segundo tal pré-avaliação, há a realização léxico-gramatical simultânea de afeto, julgamento e apreciação, trazendo os comentários da análise compartilhada com a turma em relação a como a valoração se apresentava nos trechos, a partir de anotações em diário de campo. Na segunda parte, apresentamos os conceitos de entendimento elaborados pelos integrantes da oficina, que incluem as autoras deste artigo, acerca da relação mudança/entendimento, em um pôster elaborado em sala. Pretendemos, assim, estimular múltiplos olhares exploratórios sobre a pesquisa-praticante e suas diferentes maneiras de expressão acadêmica. É importante considerar que, dentre os dez participantes do processo, oito já conheciam a Prática Exploratória anteriormente, seja por leituras ou por meio de realização de cursos na própria Pós-Graduação, e dois são membros do grupo de PE.

## **ENTENDIMENTOS COMPARTILHADOS – UMA ANÁLISE A PARTIR DA PROPOSTA SISTÊMICA**

### **Parte Um - Análise prévia e compreensões da oficina**

Em preparação para a oficina a ser realizada em sala, a primeira marcação analítica realizada envolveu o afeto. Partimos do pressuposto de que, em textos acadêmicos, o contexto

de cultura e situação teria como realizações léxico-gramaticais mais congruentes aquelas relacionadas à apreciação, em primeiro lugar, e ao julgamento, em segundo lugar. Dessa forma, ao iniciar a análise pela marcação de afeto, chegaríamos mais rapidamente aos momentos de nexos. Encontramos caracterizações afetivas em dez dos quatorze trabalhos, desconsiderando quaisquer implicações indiretas de afeto que pudessem ser observadas somente a partir do contexto de situação e buscando o olhar mais voltado ao léxico, proposto por Martin e White (2005). Não incluímos em anexo os trechos selecionados, por questões de espaço, uma vez que estão disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca da PUC-Rio. No entanto, as páginas selecionadas foram indicadas para facilitar consultas.

Em Sena (2006, p. 36), Santiago (2009, p. 38), Cerdera (2009, p. 121) e Rodrigues (2009, p. 48) observa-se o afeto não autoral (nos três primeiros textos) e autoral (no último texto) relacionado aos lexemas “desejada”, “desejadas”, “desejável” e “desejo”. No texto de Sena, surge o primeiro nexos atitudinal em que a autora indica que “somente um sério esforço para entender a vida em um cenário particular possibilita decidir se a mudança na prática é necessária, desejada ou possível”. O texto aprecia o esforço realizado pelos membros do grupo de PE como “sério” e, ao mesmo tempo, julga o comportamento ao sugerir que assim deveria ser a prática dos interessados em entender a vida. Aprecia, ainda, tal vida como correspondente a um “cenário particular”, sugerindo que generalizações em relação ao entendimento não seriam julgadas positivamente. Sugere ainda que somente com este tipo de esforço pode haver um julgamento em relação à apreciação da mudança (como necessária, desejada ou possível). A autora alinha um determinado tipo de esforço, caracterizado como positivo, ao julgamento da mudança em sala de aula.

No texto de Santiago (2009), o nexos é estabelecido a partir da apreciação do entendimento como “a base de nossa filosofia pedagógica e de vida”, da mudança como não sendo “nosso objetivo primordial” e sendo uma mudança “de perspectiva”. As mudanças são apreciadas, também, como processos que “ocorrem naturalmente” ou ações que podem “ser desejadas” (em nexos com a realização afetiva anteriormente mencionada). O afeto aparece ainda no processo comportamental “nos envolvermos”, o que poderia sugerir uma ligação com o “esforço sério” mencionado por Sena. Há uma série de julgamentos baseados em processos de identidade coletiva, como a autora julga o comportamento do grupo – “priorizamos o entendimento”, “não negamos que as mudanças ocorrem”, “buscamos” uma mudança de perspectiva e “acreditamos” que esta ocorra. Há, ainda, a apreciação da “oportunidade de refletir” como uma instância que “é dada aos praticantes da pesquisa”, o que

poderia sugerir um julgamento acerca da relevância positiva que os integrantes de nosso grupo têm na vida daqueles praticantes.

No texto de Rodrigues (2009), o afeto autoral está expresso na oração “Neste trabalho, por exemplo, a questão surgiu do meu desejo de compreender (...)”. Há, ainda, outras três marcações de afeto não autoral – a) “Por que somos felizes no nosso cotidiano na turma 1701” que apresenta a questão de pesquisa da autora; b) “A questão é algo que desperta a curiosidade do professor e/ou do aluno a respeito da vida em sala de aula, e que por esta razão querem compreendê-la melhor” e c) “a PE é um caminho possível a seguir, quando se pretende uma vivência afetiva”. Observamos a apreciação do desejo como relacionado ao entendimento e não à mudança e a apreciação da PE como “caminho possível” para a experiência extralinguística do afeto. A apreciação da questão de pesquisa, realizada no trecho indicado em b, indica uma ligação entre o afeto realizado no mundo e a necessidade de entender, diferente da anteriormente discutida em Sena, já que não parece indicar um desejo natural de mudança. Há, ainda, julgamento quando a autora afirma o motivo pelo qual alunos e professores desejam pesquisar, atrelado à apreciação da questão de pesquisa como algo que “não precisa ser necessariamente um problema ou algo negativo”. O afeto surge ainda na expressão “nossa vida feliz”.

É importante dizer que uma das alunas-praticantes desta pesquisa sugeriu a investigação de outros radicais semanticamente relacionados ao entendimento, após perceber, no texto de Rodrigues, que a autora parecia usar “compreender” para se referir a questões mais pessoais – com maior engajamento - e “entender” para se referir a caracterizações mais formais, o que sugere a necessidade de aprofundamento posterior da análise.

Optamos por considerar, no texto de Cerdera (2009), o lexema “desejável” como marca de afeto, julgamento (sugerido pela utilização do sufixo – vel) e apreciação. O lexema aparece em uma citação de Allwright (1999) e diz que o “entendimento poderá, mas, não necessariamente, levar à conclusão de que a mudança seja, de fato, desejável e de que vale a pena aproveitar o entendimento obtido na elaboração de uma solução possível”. Podemos compreender o trecho analisado em Sena como uma espécie de paráfrase do que é mencionado por Allwright. O uso de “vale a pena” também pode ser considerado como marca de afeto e apreciação (do possível processo de mudança). Cerdera faz diversas outras inserções afetivas (p. 121), dentre as quais destaco: “Continuando nesse vetor, na Prática Exploratória chama-se *entendimento* a ação que é colocada antes da resolução dos problemas. Acredita-se que, sem esse estágio prévio, a busca pela solução de questões pode revelar-se equivocada. Mais ainda, a ação para o entendimento (Allwright, 1999) pode ainda levar à

conclusão de que esse, por si só, é algo plenamente satisfatório". Nesse ponto, podemos observar os grifos originais do texto como forma de apreciação do entendimento (itálico) como anterior (negrito), confirmada pela expressão "estágio prévio", alinhada a um julgamento indireto presente em "equivocada". O afeto ressurgiu alinhado à apreciação da ação para o entendimento como um processo que pode ser "plenamente satisfatório".

Nos textos de Azevedo (2005, p. 41), Borges (2007, p. 18), Filipe (2009, p. 42), surgem os lexemas "envolver", "união", "compartilho", "envolvidas" e "envolvidos" que sugerem uma perspectiva afetiva relacionada ao sentir-se parte de um grupo. No trabalho de Azevedo, a apresentação do princípio do entendimento é feita a partir de um material produzido por Lyra (*et. al* 2003) em que os sete princípios em versão inicial são apresentados conjuntamente. Em seu texto, são expressos como: "colocar a qualidade de vida em primeiro lugar; trabalhar para entender a vida na sala de aula; envolver a todos neste trabalho, trabalhar para a união de todos, trabalhar para o desenvolvimento mútuo; a fim de evitar que o trabalho esgote os seus participantes, integrar este trabalho para o entendimento com as práticas de sala de aula; fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto". Entendemos o uso do imperativo nos processos sublinhados como julgamento positivo, principalmente se considerarmos que estão em um contexto de situação que propõe o estabelecimento de princípios. Tal julgamento está alinhado às apreciações em "mútuo" e "contínuo", bem como àquelas sugeridas pela preposição "para" que, de certa forma, caracterizam os objetos ideacionais a que se referem, assim como na preposição "de" em "de vida" como locução adjetiva. Há, ainda, o afeto negativo expresso pelo processo "esgote", que se aparece como contraponto ao processo de integração.

Em Borges (2007), lemos "de acordo com os princípios propostos pela PE, dois aspectos fundamentais deste estudo ficaram também definidos: 1) minha investigação seria conduzida dentro do contexto onde minha prática acontece, enquanto ela estivesse acontecendo; 2) minhas colegas, com quem compartilho essa prática diária, deveriam estar necessariamente envolvidas em minha busca por entendimentos". O nexos acontece quando as ocorrências afetivas de "compartilho" e "envolvidas" são atreladas ao julgamento em "deveriam estar necessariamente" e a apreciação explicitada pelo itálico utilizado em "enquanto" - que ecoa a apreciação em "trabalho contínuo" mencionada nos princípios em Azevedo.

Em Filipe (2009), uma dissertação que fala da interação entre professores e seus pares, a autora se refere a tal interação como podendo ocorrer "em momentos em que seja necessário buscar entendimentos partindo de *puzzles*, de questionamentos dos próprios envolvidos no

processo”. Em seguida, diz que o trabalho para entender “leva os participantes da situação, os praticantes, a ficarem mais atentos a tudo o que acontece em sala de aula. Qualquer comentário ou ação, tanto do professor como do aluno, podem virar um objeto de investigação, de uma reflexão mais profunda”. Novamente, temos a apreciação da necessidade como ponto de partida, relacionada ao envolvimento que entendo como afetivo e de julgamento (já que está atrelado aos participantes), bem como ao julgamento do comportamento que seria produzido pela atividade exploratória em “ficarem mais atentos”. Há valoração positiva confirmada pela apreciação de qualquer ação em sala de aula como “objeto de investigação” que pode levar a uma “reflexão mais profunda”. Vale considerar que, na página seguinte (p. 43), surge um novo nexos atitudinal em que o afeto negativo se manifesta nas construções “busca frenética por pseudo-soluções” e “conflitos”, parecendo indicar certa ansiedade também atrelada ao julgamento – a busca frenética é atribuída à sociedade, como crença hegemônica, e o falso prefixo “pseudo” indica apreciação negativa de tal emoção. Os trechos são seguidos por um julgamento do “professor exploratório” como aquele que encontra nos alunos “possibilidades coletivas e éticas de ‘melhorar’ o entendimento da vida na sala de aula”, em que as apreciações presentes em “exploratório”, “coletivas” e “éticas” ecoam os princípios apresentados mais diretamente em Azevedo.

Em Bezerra (2007, p. 47), o nexos atitudinal pode ser observado no seguinte parágrafo – posteriormente comentado na fase dois desta análise: “(...) todos são agentes e responsáveis pelos entendimentos gerados no processo. Pode ser que, por uma tradição profissional, o consultor(-pesquisador) sinta-se responsável pela tarefa de estabelecer uma atmosfera favorável à reflexão e à vivência dos princípios pelos colegas participantes. No entanto, a construção dessa atmosfera é um trabalho coletivo: senão, nada acontece. Na verdade, tal atmosfera para reflexão está ligada a uma questão cara a todos os envolvidos com a PE e apontada no primeiro princípio: a qualidade de vida”. O afeto presente em “sinta-se”, “atmosfera” e “vivência” também pode ser encontrado em “cara”, um lexema com dupla vocação de realização, conforme percebido na oficina com a turma, já que pode compreender tanto uma apreciação da questão apresentada, quanto um sentimento expresso pelo grupo. A ideia de responsabilidade também implica julgamento de estima social, embasada nas diversas apreciações relacionadas à participação do grupo “agentes”, “responsáveis”, “coletivo”.

O texto de Bezerra foi aquele em que, durante a oficina, a turma mais se deteve. O grupo ampliou o escopo de estudo, identificando gradação no mesmo trecho analisado acima em “senão, nada acontece”. A partir dele, surgiu um comentário, por parte da professora, acerca de como o significado do termo “trabalho para entender” ou “ação para entender”,

presente em diferentes textos apresentados, parece ser valorado discursivamente como algo que depende de ação intensa e que faz parte do que é esperado de um professor. Foi a partir desse texto e do comentário originado por ele que o debate acerca do que seria o entendimento teve início em sala já fora da análise textual – com o engajamento pessoal dos integrantes da turma. Sugeriu-se uma investigação futura acerca da Valoração partindo do contexto de cultura e situação dos termos “trabalho para entender” e “ação para entender”.

Em Sette (2006, p. 101) encontramos: “A prática reflexiva não deve ser uma tarefa a mais na vida do praticante porque refletir faz parte da vida e entender é primordial. A reflexão deve ser desenvolvida de forma local e no local. Não só porque ela pertence àquela situação específica, mas, se realizada no local, não sobrecarregará o professor com trabalho extra”. Nesse trecho, o afeto negativo amarra o nexos atitudinal (“sobrecarregará”), ampliado pela apreciação do trabalho como “extra” e introduzido pro um julgamento acerca da reflexão e de seu papel na vida dos professores. Tal julgamento é, por sua vez, introduzido por apreciações da prática como “reflexiva” e julgada como algo que não deve ser apenas mais uma coisa a se fazer.

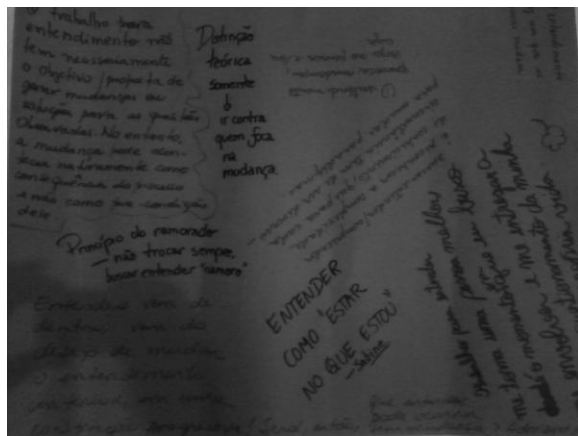
Na dissertação de uma das autoras deste trabalho (Moura, 2007, p. 37), a análise foi realizada em um movimento social e os princípios da PE foram apresentados em comparação às visões de tal movimento. Assim, o nexos atitudinal surge carregado de julgamento, em mais de um momento, bem como carregado de afeto (dado o fato de que, no Movimento, eram realizados trabalhos de autoconhecimento, aos quais faz-se referência no texto, e que se utilizam de vocabulário bastante pessoal). O nível de julgamento surpreendeu à participante da oficina responsável por esse texto e até à própria autora. Para esta análise, selecionamos o trecho: “A questão do entendimento, em primeira análise, despertou críticas de minha parte e por parte de outros participantes do Movimento Humanista, o que gerava dificuldade em aceitá-lo como princípio”. Aqui, destacamos o processo “aceitá-lo”, que parece concentrar, em um único lexema, afeto, apreciação e julgamento. O tema da aceitação aparece embasado em um julgamento de estima social em “críticas” que são atribuídas à autora e ao movimento com um todo. O lexema “dificuldade” também ajuda a definir o potencial emotivo de “aceitá-lo” e o julgamento é suavizado somente pela apreciação de termos aqui uma “primeira” análise.

Uma observação que pode estar relacionada ao *puzzle* investigado nas partes dois e três desta análise, é a de que, dentre os textos investigados, somente Moura (2007) apresentava características de conflito emotivo não relacionadas à prática pesquisa, mas ao próprio teor do princípio do entendimento. Logo após a análise desse texto, que foi a última, a



oficina se transformou em um debate não documentado acerca do conceito de entendimento, que gerou a proposta de pôster discutida a seguir.

## Parte Dois – O pôster



O pôster acima foi elaborado sem nenhuma explicação prévia a não ser o pedido de que os praticantes se colocassem em relação ao conceito de entendimento. Os comentários na íntegra podem ser lidos em anexo. Foram respeitadas as identificações que estavam na cartolina – somente duas participantes assinaram o pôster, a saber, as autoras deste trabalho (Sabine e Adriana). O comentário de Sabine se refere a uma frase de meditação utilizada no Movimento Humanista e foi justificado como tendo a pretensão de alinhar o trabalho para o entendimento a algo que a posiciona em sala de aula estando atenta e presente, tal como mencionado nos trabalhos analisados na parte um. A anotação sobre o “princípio do namorado” refere-se a um comentário *ipsis litteris* feito por uma das praticantes que encarou o entendimento como um compromisso com a continuidade em uma relação.

Além do ecoar de vozes dos princípios estudados, gostaríamos de destacar o posicionamento de Adriana em relação ao entendimento como algo que “vem do desejo de mudar o entendimento anterior”, segundo o qual não haveria oposição real entre a mudança e o entendimento. Em julgamentos analisados na parte um, presentes nos princípios exploratórios, há posicionamentos semelhantes, que não negam o desejo de mudança.

O entendimento também foi visto como aprimoramento pessoal em: “O trabalho para entender me torna uma pessoa melhor, é o momento em que eu busco me envolver e me entregar a algum questionamento da minha própria vida”; e como aprofundamento da própria construção do conhecimento em: “Buscar entender/compreender é reconhecer a complexidade do conhecimento, que para cada circunstância tem que ser diverso – para mudar paradigmas”



Ainda no que concerne a relação entendimento/mudança, há duas colocações que consideram o entendimento como provocador de mudanças e uma colocação, à qual gostaríamos de dar destaque, que indica que a dialética entendimento/mudança é construída de tal maneira na proposta de PE como “distinção teórica somente”, feita para ir contra outros paradigmas de pesquisa que focam na mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incentivar a investigação acerca de como o conceito de entendimento é expresso e compreendido discursivamente é um “sério esforço” (SENA, 2006, p. 36) que pretende ampliar o número de contextos em que o diálogo acerca do paradigma proposto pela PE é (re)construído. Tal como observado quando da apresentação da Metafunção Interpessoal, o diálogo é o espaço de negociação de relações sociais e tal negociação está diretamente ligada ao princípio exploratório de “Envolver todos neste trabalho” (LYRA *et al*, 2003). Por outro lado, uma análise dos textos já produzidos pela PE pode contribuir para o aprofundamento das compreensões acerca de como nos posicionamos no contexto de cultura/situação acadêmico e acerca de como e por que fazemos a transição de um registro informal (proposto em pôsteres e APPEs, em geral) para o registro mais formal exigido pela academia.

Nesse sentido, acreditamos que a Teoria da Valoração, considerando o seu apoio em uma visão sócio-semiótica da linguagem, possa ser utilizada, de maneira mais ampla, para a investigação filosófico-metodológica dos próprios princípios em que a PE se baseia por todos os seus praticantes, caso assim afetivamente o desejem, o que poderia promover novos entendimentos acerca do que existe de ético, estético e afetivo em nossas interações.

Quanto ao nexo atitudinal, pensamos que seria interessante seguir a investigação acerca de como padrões linguísticos de realização dos significados extralinguísticos constroem a atitude no discurso. No contexto dos trabalhos aqui analisados, percebemos que a carga avaliativa poderia ser analisada para muito além da léxico-gramática, o que dependeria de um trabalho continuado no tempo que fosse concebido em caráter multidisciplinar.

## REFERÊNCIAS

Allwright, D. (2002). *Bringing Classroom Language Learning to Life*. Manuscrito não publicado. Lancaster University, UK.

\_\_\_\_\_ (2003). Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 2:113-142.

\_\_\_\_\_ (2006). Six promising directions in Applied Linguistics. In: Gieve, S.; Miller, I. K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 11-17.

Allwright & Hanks, J (2009). *The developing language learner – an introduction to exploratory practice*. Palgrave Macmillan.

Azevedo, D. M. (2005). “*Você vai ser nossa professora no ano que vem?*” *Trabalhando para entender a sensação de prazer e sucesso vivenciada por alunos de língua inglesa e sua professora*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Barbara, L & Macêdo, C. M (2009). Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso – Um Panorama Introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Volume 10(1).

Barbosa, T. S. (2008). *Caminhando na busca por entendimentos: pedras, tropeços e recomeços*. Dissertação (Mestrado em Departamento de Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Borges, E.A.V.B (2007). *Afinal, o que as supervisoras acadêmicas fazem? Explorando o backstage de uma comunidade de prática*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Butt, D. et al. (1995). *Using Functional Grammar: a Exploratory Guide*. National Centre of English Language Teaching and Research, Sydney: Clarendon Printing.

Cerdera, C.P (2009). *A noção de entendimento na Prática Exploratória: uma reflexão wittgensteiniana*. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Chapelle, C (1998). *Some notes on Systemic-Functional Linguistics*. Disponível em: <http://www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2012.

Chomsky, N (1957). *Estruturas Sintáticas*. São Paulo: Martins Fontes.

Eggs, S. & Slade, D. (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassel.

Eggs, S (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.

Falcão, E. S (2005). “*My teacher...He is a mirror for [sic] to me.*” *A construção da identidade profissional de um aluno-professor*. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC, Rio de Janeiro.

Filipe, F. R (2009). *Mas não teria sido mais fácil se você tivesse oferecido um modelo de plano de aula? Repensando a construção do plano de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Gouveia, C.A.M (2009). Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, v.16, n.24, p. 13-47.

Halliday, M.K.A. & Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3° ed.). London: Arnold.

Halliday, M.K.A. & Hassan, R (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Kramer, S (2006). *Por entre as pedras, arma e sonho na escola*. Rio de Janeiro: Editora Ática.

Lima, A.H.L (2009). "*And you [teacher]...do you like learning English?*": *Construindo oportunidades de aprendizagem e de entendimentos sobre autonomia em um estudo de caso exploratório*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Martin, J & White, P (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave/Macmillan.

\_\_\_\_\_ (2000). *Beyond Exchange: Appraisal systems in English*. In: Huston, S.; Thompson, G (Eds). *Evaluation in text*. Oxford: Oxford University Press.

Meurer, J.L. & Balocco, A. E (2009). A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. *Anais do SILEL*. Volume 1. Uberlândia: EDUFU.

Miller, I (2011). *A prática exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas*. (no prelo).

Moraes Bezerra, I. C. R (2007). "*Com quantos fios se tece uma reflexão?*" *Narrativas e argumentações no tear da interação*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Moura, S.M.L (2005). *Cinema e Ensino : Perspectivas Interdisciplinares em um curso de inglês comunitário*. 2005. Monografia (Especialização em Língua Inglesa). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_ (2007). *Aprendizados na tarefa de orientar: ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no Movimento Humanista*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_ (2008). *Construção Vocabular em uma Comunidade de Ativistas pela Não-Violência: uma análise de relatos no Movimento Humanista*. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_ & Rodrigues, A. P (2011). *Não-violência no discurso: alunos trabalhando para entender identidades na Licenciatura em Letras*. Projeto de Iniciação Científica – PIC-UVA.

Neves, M.H.M (1997). *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Nóbrega, A. N (2009). *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sócio cultural e sócio semiótica*. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Oliveira, L.A (2008). *Diários de sala de aula de inglês*. Dissertação (Mestrado em Departamento de Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Rodrigues, R.M.V (2009). *Por que somos felizes nas aulas de inglês da turma 1701? Alunos e professora buscando entender a qualidade de vida que vivenciam em sua sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Santiago, A. C. S (2009). *Quem sou eu, quem somos nós? Negociando identidades em narrativas de experiência: um trabalho exploratório*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Sena, C. G (2006). *Ensinando e aprendendo e pesquisando: professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Sette, M. de L (2006). *A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Thompson, G (1996). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

White, P (2012). *Appraisal: an overview*. Disponível em <http://grammatics.com/appraisal/AppraisalGuide/UnFramed/AppraisalOverview.htm>. Visitado em 26 de Junho de 2012.

Wilson, C. D. (2008). *Relações Interpessoais em um fórum de discussão on-line: a perspectiva sistêmico-funcional em práticas discursivas de ensino a distância*. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

## A AUTORA

**Sabine Mendes Lima Moura** é mestre em Estudos da Linguagem pela PUC – Rio (2007) e atualmente é aluna de doutorado na mesma instituição. Atua como professora da graduação em Letras e em Comunicação Social e como coordenadora da Pós-Graduação em Língua Inglesa e do Núcleo de Publicações da Universidade Veiga de Almeida (UVA).

**E-mail:** [sabine@uva.br](mailto:sabine@uva.br)

## ANEXO

### Comentários transcritos do pôster exploratório desenvolvido em sala

“O trabalho para entendimento não tem necessariamente o objetivo/proposta de gerar mudanças ou soluções para as questões observadas. No entanto, a

mudança pode acontecer naturalmente como conseqüência do processo e não como pré-condição dele”.

“Princípio do namorado – não trocar sempre, buscar entender o ‘namoro’”.

“Entender vem de dentro, vem do desejo de mudar o entendimento anterior, em uma construção progressiva! Será, então, que entender pode ocorrer sem mudança?”  
(Adriana)

“Entender como ‘Estar no que estou’”  
(Sabine M.)

“O trabalho para entender me torna uma pessoa melhor, é o momento em que eu

busco me envolver e me entregar a algum questionamento da minha própria vida”

“O entendimento faz com que as pessoas mudem”

“Buscar entender/compreender é reconhecer a complexidade do conhecimento, que para cada circunstância tem que ser diverso – para mudar paradigmas”

“O entendimento provoca mudanças, seja no pensar e/ou agir”

“Distinção teórica somente – ir contra quem foca na mudança”