



Beatriz de Souza Andrade Maciel

**Quando “todo mundo aprende com todo mundo”:
nos encontros, oportunidades de formação mútua**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras/Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro,
Abril de 2021



Beatriz de Souza Andrade Maciel

**Quando “todo mundo aprende com todo mundo”:
nos encontros, oportunidades de formação mútua**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Inés Kayon de Miller

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liana de Andrade Biar

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Branca Falabella Fabrício

UFRJ

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Rio de Janeiro, 19 de abril de 2021.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Beatriz de Souza Andrade Maciel

Graduou-se com Licenciatura Plena em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2011. Tornou-se Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada, na mesma universidade, em 2014. Atualmente, é professora de inglês na Educação Básica de uma rede pública do Rio de Janeiro, além de lecionar no curso de Especialização em Língua Inglesa e no Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas (IPEL), ambos vinculados à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orientando cada uma de suas práticas-reflexivas e contribuindo para a atenção às qualidades das vidas que partilha em ambientes formais de educação, está o Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, com o qual tem se engajado nos anos mais recentes.

Ficha Catalográfica

Maciel, Beatriz de Souza Andrade

Quando “todo mundo aprende com todo mundo”: nos encontros, oportunidades de formação mútua / Beatriz de Souza Andrade Maciel ; orientadora: Inés Kayon de Miller. –2021.

260f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2021.

Inclui bibliografia

1. Letras - Teses. 2. Formação docente. 3. Prática exploratória. 4. Conversas com potencial exploratório. 5. Autoetnografia. 6. Qualidade da(s) vida(s) na escola. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

Às agências de fomento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Sou grata à CAPES pelo financiamento que me permitiu custear minhas mensalidades junto à PUC-Rio, possibilitando a construção da pesquisa que partilho na presente tese.

Às instituições:

Sou grata à **PUC-Rio** pelas oportunidades de reflexão possibilitadas em cada proposta de educação formal que vivenciei-construindo na instituição (aulas, encontros de orientação, eventos etc.). E entre a gente que compõe o espaço, agradeço em especial à **Chiquinha**, pelo carinho com que exerce seu ofício e que transborda na relação que ela constrói com os alunos, com as alunas, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Por fim, agradeço à **Câmara de Ética** da instituição por ter me autorizado a condução da pesquisa que agora divulgo.

Para a **instituição em que exerço a docência na Educação Básica e que virou cenário para a presente pesquisa**, deixo meu agradecimento por, após analisar minha proposta junto a suas instâncias éticas, autorizar meu convite a Gabi e Miguel, meus ex-alunos. Ainda, agradeço à coordenadora do segmento em que atuo por ter acolhido meu pedido desde o momento em que o fiz!

Às praticantes, ao praticante (e responsáveis):

Gabi, Miguel, Aline, Inés, meu processo de pesquisa ficou mais rico com a presença de vocês! Obrigada por aceitarem meu convite, obrigada pela facilidade com que confiaram em minha ética nos usos das conversas que construímos!

À **Gabi**, agradeço por ter sido tão cheia de iniciativa e simpatia, estando sempre pronta para mais uma conversa! Sou grata também pelos rumos que nossos diálogos tomaram, me convidando a caminhos inexplorados! Você foi uma querida, moça; muitíssimo obrigada, viu?

Ao **Miguel**, agradeço pela frase que tanto significou (e significa) para mim, e pelo muito de si que me permitiu conhecer ao longo da pesquisa! Agradeço também por você ter me possibilitado aprender que não são poucos os modos de se fazer presença, e por ter sido uma presença tão querida! Foi um prazer contar com toda a sua colaboração, moço!

À **Aline**, agradeço pela escuta sempre generosa e cheia de empatia que se deu para além do que foi gerado na pesquisa. Fico muito feliz de ter contado com sua parceria e de ter podido aprender nos diálogos com você!

À **Inés**, agradeço pela alegria que demonstrou ao ser convidada a praticar a pesquisa para além da tarefa de orientadora; sigo admirando seus modos de estar na academia!

Sou grata também à **mãe e ao pai de Miguel**, à **mãe e ao pai de Gabi** por confiarem em meu convite e na decisão de seus filhos de aceitá-lo! Fico muito satisfeita e grata com a contribuição de vocês; sem ela, a pesquisa não teria sido possível!

À banca:

Digo em minha tese que a ideia de pensar minha formação docente a partir da relação com alunas e alunos veio das leituras que fiz da Prática Exploratória; mas, não é só isso. Quem já foi aluno, aluna, orientando, orientanda da Professora **Inés** entenderá o que digo. Conhece-la é ver a propaganda descida da academia dos troncos de marfim sendo exercitada a todo momento de um jeito que, tenho a sensação, nem ela se dá conta de que faz. Foi desde sempre tão bonito para mim ver a Inés se pondo de igual para a igual diante de quem orientava ou ensinava que bastou uma disciplina extraordinária cursada com ela para que eu soubesse o que gostaria de pesquisar e quem eu gostaria que me orientasse! E se às vezes eu duvidava de mim ou de minha pesquisa, tropeçava em meu processo, o mesmo não pode ser dito da Inés! Porque ela vibra, ela encoraja, ela mostra-lembrando o que há de bonito na gente; ela confia em nosso processo! E, porque confia, deixa também a gente se permitir, experimentar, caminhar sem amarras! Enquanto isso, está sempre ali, acompanhando a tudo com carinho, auxiliando no que precisamos! Inés, querida, muito obrigada por tudo, viu?

Fui aluna da Professora **Branca** em dois momentos e nenhum dos dois me foi banal! Ter sido sua aluna me trouxe mais encantamento e responsabilidade pelos discursos-que-são-ação que construo na fala ou na escuta, na escrita ou na leitura. Excedendo teorizações, o que aprendi com a Branca me fez (desejar ser) mais ética! Com ela, aprendi a querer desaprender(-me). E isso não é banal! Por tais razões, fico tão contente e grata em vê-la aceitar compor minha banca de defesa de tese! Grata também me sinto por seu aceite ao meu primeiro convite, o de integrar minha banca de qualificação, e pelas reflexões que me propôs naquele momento!

Com a Professora **Liana**, aprendi, e guardei para mim, a metáfora do ato de pesquisar como um gesto algo ficcional, mas não por isso menos rigorosamente científico. Tendo estado em turmas suas, admirei também a forma como a vi não desperdiçar a fala de alunos e alunas, ouvindo e valorizando cada uma como gancho para mais reflexão teoricamente fundamentada e gentilmente dialogada! Por essas razões, fiquei tão feliz e agradecida em tê-la em minha banca de qualificação, com sua escuta que equilibra respeito pelo saber do outro e criticidade-impulso! Também por isso, muito me alegro em ver a Liana aceitando novamente meu convite para compor, agora, minha banca de defesa!

Da Professora **Adriana**, me recordo do dia em que ela, avaliando uma pesquisadora, deu-lhe lugar para construir perguntas e não só respostas. Ou de quando, mais recentemente, propôs novamente a inversão de expectativas enquanto planejávamos apresentar-construindo a Prática Exploratória brasileira em outros hemisférios. E ainda de outra vez, em que, ponderando sobre uma pesquisa, costurou suas falas a excertos de Clarice Lispector. Em tudo isso, encontro um gosto em subverter o esperado de modos que, para mim, carregam beleza, trazem encantamento! Desse modo, tê-la em minha banca é motivo de muita satisfação e gratidão! Expresso tudo isso, agradeço também pelo convite que tem me permitido dialogar com mais professoras e professores, e por sempre lembrar-ensinando que há afeto em tudo!

Não tendo sido aluna da Professora **Isabel**, seu afeto e seu esperar por processos educativos mais exploratoriamente democráticos me chegam nos discursos de quem com ela já fez parcerias (sendo aluno, aluna; orientanda, orientando; orientadora). Além disso, admiro o modo como se põe a negociar na interação, lembrando-nos que discursos (e pessoas) ficam mais bonitos quando construídos na abertura para parcerias e

renegociações. Fico, então, agradecidamente feliz com seu aceite a meu convite e em, por isso, poder tê-la em minha banca de defesa!

À Professora **Liliana** e ao Professor **William**, agradeço pela receptividade e pela gentileza com que acolheram meu pedido para compor também a banca de defesa de minha tese. Imensamente grata me sinto por suas disposições em conhecer meu texto e contribuir com a conversa! À Professora Liliana, gostaria de agradecer também por, conforme soube, ter confiado em minha pesquisa quando ela era ainda apenas um anteprojeto. Não me esqueço desse gesto; muito obrigada!

A quem mais vem compondo e enriquecendo minha trajetória:

Às **minhas alunas** e aos **meus alunos**, sou grata por tanto que palavras me faltam! Esta tese, afinal, só pôde ser sonhada e pouco-a-pouco construída porque minha relação com vocês não me é banal: desperta muitas emoções em mim e, por isso, me provoca a refletir! Guardo, com zelo, os momentos partilhados com vocês: os abraços, os entusiasmos, os causos, os acenos de corredor, a confiança, o carinho em forma de palavras, os afetos-saudade que ficam quando acaba o semestre ou o ano letivo! E, quando sei usá-los para refletir, reelaborar, sou grata mesmo pelos momentos de contrariedade que já vivi estando com suas presenças infantis, juvenis ou mais maduras, porque nelas encontro o acabamento que me falta!

Em uma tese na qual recupero tanto a presença dos alunos e das alunas, sinto a necessidade de registrar também outra presença sem a qual eu não seria: a das professoras e dos professores com quem convivi! Agradeço, em especial, à **Silvia Becher** (*in memoriam*), minha primeira orientadora, tão querida e inspiradora, por tudo o que me ensinou, por tudo o que significa! Sigo levando um pouco de você por onde vou! À **Rita Simone**, por, ainda durante meu Ensino Médio, ter sido a primeira a me instigar vontades investigativas e ter me provocado a começar a intuir que línguas são mais que códigos! À **Alexandra Simões** por, sendo quem era em sala de aula, ter me ajudado a perceber que era ensinar inglês o que eu também desejava fazer. A ela, sou grata também pela escuta encorajadora quando hesitei nessa escolha! À **Maluh Guimarães**, a *mommy* afetuosa de tantas alunas e tantos alunos, que me fazia flutuar de encantamento nas aulas de Teoria Literária! À **Angela Perricone**, por tanto afeto, tanto entusiasmo, tanta generosidade em seus modos de fazer a docência!

À minha mãe, **Marlene**, e ao meu pai, **Carlos Antonio**, agradeço pelo presente da vida e pelo que de bonito me ensinaram com suas presenças. À minha mãe, agradeço por ter perfumado minha infância com as flores no quintal e pelo que só floresce em mim porque foi semeado por seu agir no mundo! Ao meu pai, agradeço pela generosidade, pela disposição em se fazer prestativo para os filhos, por me encorajar a resiliência! Aos dois, agradeço por terem me ensinado a encontrar prazer e realização nos espaços de educação formal!

Ao **Eric**, meu irmão, agradeço pelo humor que desfaz, muito facilmente, qualquer cara sisuda minha. Ser sua irmã é um presente cujas razões eu sinto mais do que sei explicar; obrigada pelo que desperta em mim, esse menino! Ao **Álvaro**, também meu irmão, fonte (quase) inesgotável dos afetos que acarinhos, de doçura, empatia e cuidado, do abraço de que tanto tenho sentido falta nesses meses pandêmicos, agradeço por ser sempre tão presente (mesmo que a distância)! Obrigada por ser tão parceirinho, maninho querido!

Com o **Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro**, entendo-vivendo o senso de comunidade. No Grupo, aprendo a conhecer o que há de bonito em mim e, ao perceber

minhas contribuições para o que fazemos, me fortaleço como indivíduo. Também ali, reconheço o que me falta para logo encontrá-lo nos gestos de outra (ou outro) integrante; quando entendo isso, me nutro do aprendizado de que juntas e juntos fortalecemos uns aos outros, umas às outras. É nesse grupo (mas não só nele) que eu vou também encontrando beleza onde o controle se faz menos rígido, aprendendo que há qualquer coisa de muito rico em deixar que o espontâneo flua. Sou grata por tudo isso e mais um tanto!

Desse grupo, há duas pessoas que gostaria de destacar, pelas reflexões admiradas que suas práticas, do modo como as observo-construindo, têm evocado em mim: **Bebel**, pelo amor-entusiasmado que transpira por aquilo que faz exploratoriamente. Pelo olhar perspicaz que lhe permite ressaltar-incentivando as potências de cada praticante, apesar dos receios e hesitações de cada qual. Pelas ideias, sugestões e afetos que parecem nunca se esgotar! **Wal**, pelo esperançar sereno de quem provoca revoluções, sem perder a ternura, no chão (ou nas janelas eletrônicas) da escola e por deixar nossos encontros mais encantados com a vivacidade de suas alunas e de seus alunos! Obrigada por me ensinarem tanto com suas presenças! Do grupo, destaco também **Clarissa**, leitora-presente, a quem agradeço pelo modo curioso e apaixonado com que se propôs a conhecer minha pesquisa, minha escrita, minhas intertextualidades. Mais que isso, agradeço por ter acolhido tão facilmente meu convite ao diálogo, se permitindo dar também os seus sentidos ao que lera. E, claro, agradeço pela generosidade com que se dispôs a partilhar tais sentidos comigo! Obrigada por tanto afeto-carinho em uma leitura!

A aqueles e a aquelas com quem trabalho ou trabalhei, deixo meu agradecimento pelo que partilhamos. E não me refiro a reflexões curriculares, embora elas tenham também seu lugar, mas ao que excede isso: os espaços para desabafos e gargalhadas, o diálogo em torno das angústias e das esperanças! Agradeço, em especial: à **Alda** pelo seu entusiasmo em fazer vibrar a qualidade de nossas vidas escolares com encontros e celebrações (e, não posso esquecer, pelas caronas preenchidas com muita prosa)! Ao **Ricardo**, por não me deixar esquecer de que, embora em pouco número, somos uma equipe (e tanto)! Ao **Alessandro**, pelas inspirações literárias e pelas conversas reflexivas em rodízios de pizza ou em torno de batatas-fritas! Ao **Tarcísio**, pela escuta serena, pela prática reflexiva, pela parceria que já me deixa um tantão de saudades, de tão querida e prazerosa!

Ao grupo de orientandas e orientandos da Inés, pelas reflexões trocadas, pelas vivências partilhadas, pelo modo amoroso como tudo isso é feito. Agradeço, em especial, à **Aline**, praticante nesta pesquisa, à **Thelma**, à **Mara** (parceira de muitos caminhos percorridos) e à **Patrícia**, pelas conversas sempre disponíveis e afetuosas que pude ter com cada uma!

À **Elisa**, à **Vanessa** e à **Rafa**, agradeço por não me permitirem esquecer de que o que quer que eu deseje construir só será possível se eu não descuidar de respeitar-nutrir meu corpo, minha alma, minha inteireza! Obrigada pelo que me ensinam (a perceber em mim), obrigada pelo que me instigam a desejar conhecer-aprendendo (sobre mim)!

Resumo

Maciel, Beatriz de Souza Andrade; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”**: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Rio de Janeiro, 2021. 260p. Tese de doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese é um estudo de cunho autoetnográfico de vivências sociodiscursivas em um contexto escolar público e parte do entendimento exploratório de que o papel de alunos e alunas em sala de aula extrapola a aprendizagem. Imbuída desse entendimento, propõe uma formação continuada docente coconstruída na relação com quem se ensina: os alunos e as alunas. Inserida no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada brasileira contemporânea, a tese investiga processos sociais na dinâmica micro-macro por meio da análise de discursos narrativos. Por isso, convida praticantes de pesquisa (aluno, aluna, professoras) para Conversas com Potencial Exploratório motivadas por episódios de sala de aula vividos pela professora-pesquisadora e seus alunos e alunas. A partir das narrativas decorrentes dessas conversas, é procedida a análise dos dados, na qual se investiga, pelo posicionamento dos praticantes (entre os quais, a pesquisadora), relações de poder e entendimentos sobre ensinar e aprender. Pela análise dos dados, observam-se discrepâncias hierárquicas que persistem na relação professora-alunos ao mesmo tempo em que aprendizados são construídos no diálogo, na escuta. Tais aprendizados são ora construídos pela professora, ora percebidos nos discursos de alunos e alunas. Em ambos os casos, observa-se que o que se aprende excede conteúdos pedagógicos e aponta para a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula, permitindo que temas socialmente lidos como tabu (conflitos, por exemplo) sejam discutidos e negociados na interação. Resulta, então, que essa dinâmica local aponta para repertórios globais que falam, por exemplo, sobre o lugar das emoções no espaço escolar. Além disso, nesse entrelaçar entre micro e macro, há espaço para persistências tanto quanto há para microrupturas na construção da relação-que-é-formação entre a professora e suas alunas e alunos.

Palavras-chave

Formação docente; Prática Exploratória; Conversas com Potencial Exploratório; Autoetnografia; Qualidade da(s) Vida(s) na Escola

Abstract

Maciel, Beatriz de Souza Andrade; Miller, Inés Kayon de (Advisor). **When “everyone learns with everyone”: in each encounter, opportunities for mutual development.** Rio de Janeiro, 2021. 260p. Tese de doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present dissertation is a study inspired in the auto-ethnography of socio-discursive experiences situated in a public school context and results from the exploratory understanding that the role of students in classrooms exceeds that of learning. Guided by such an understanding, the dissertation proposes a continuous teacher development process build upon the relationship with those who learn with the teacher: the students. Inserted in the interdisciplinary field of Brazilian contemporary Applied Linguistics, the study organizes the investigation of social processes in the micro-macro dynamic through the analysis of narrative discourses. To this purpose, it invites research practitioners (students, teachers) to engage in Potentially Exploratory Conversations motivated by classroom episodes lived by the researcher. The narratives that emerged in these conversations were analysed by focusing on power relations and understandings about teaching and learning through the positioning of the research participants, including the researcher. The analysis shows that hierarchical disparities persist in the teacher-students relation while learning is built through the acts of dialoguing and listening. These learning moments or opportunities are sometimes built by the teacher and, at other moments, are noticed in the students’ discourse. In both cases, it is noticed that what is learned exceeds pedagogical content and points to the quality of life (or, the qualities of the lives) lived or experienced in the classroom. This allows for topics socially faced as taboos (conflicts, for example) to be discussed and negotiated in the interaction. As a result, this local discursive dynamic points to global repertoires that address, for example, the place of emotions in school contexts. In addition, in this embedment between micro and macro, there is room for persistencies as much as there is room for micro-fissures in the construction of the relation-that-is-development between teacher and students.

Key-words

Teacher Development; Exploratory Practice; Potentially Exploratory Conversations; Auto-ethnography; Quality of life (or lives) lived in School

Sumário

1. Introdução	15
1.1. Introdução às crônicas que entremeiam a tese: escola é gente. E gente é (também) afeto.....	22
2. Ontologia, epistemologia e ética no meu fazer científico	24
2.1. Discurso e Sociedade	27
2.2. Ciência e Neutralidade	31
2.3. Ciência e Ética	33
2.4. Entendimentos científicos e proposta investigativa em resumo.....	36
Crônica I: Os alunos-meninos, a professora e a pessoa com uma camiseta da SME	38
3. A escola e seus agentes em perspectiva: reflexões teóricas.....	42
3.1. Escola é gente	42
3.1.1. De que(m) é feita a escola? Questionando hegemonias-Norte e marginalidades-Sul	49
3.1.2. Tesouros perdidos em sala de aula: as vozes que temos deixado de ouvir	54
3.1.3. Tesouros encontrados em sala de aula: alunos-meninos e seus excedentes de visão	57
3.1.4. Para aprender, é preciso também voltar-se para si: A dobra da professora	59
Crônica II: “A gente aprendeu a olhar para dentro”	60
4. Um Brasil de forças centrípetas e forças centrífugas	63
4.1. Um Brasil de forças centrípetas	63
4.2. O inédito viável freireano.....	71
4.3. Um Brasil de forças centrífugas	72
4.3.1. Educação não é receita de bolo	81
Crônica III: “Gostei do seu ‘gostei!’”	83
5. Vivências que (se) constroem (n)a Prática Exploratória	85
5.1. Do Ensino Exploratório à Prática Exploratória: caminhos construídos colaborativamente.....	90
5.2. Em sala de aula, somos todos praticantes da aprendizagem	104
5.3. Quando perguntar é bem-vindo: o trabalho para entender na Prática Exploratória.....	111
5.4. A Prática Exploratória enquanto Linguística Aplicada: três eixos norteadores	117
5.4.1. O eixo das emoções.....	118
6. O eixo do viés autoetnográfico	127
6.1. Contexto e Praticantes da Pesquisa.....	127
6.1.1. A escola	128

6.1.2. As praticantes e o praticante da pesquisa	132
6.1.2.1. Gabi	132
6.1.2.2. Miguel	134
6.1.2.3. Inés	135
6.1.2.4. Aline	136
6.1.2.5. Eu, Bia	138
6.2. O processo de geração de dados no trabalho para entender	144
6.2.1. A sala de aula como um texto	145
6.2.2. Conversas com Potencial Exploratório	147
6.2.2.1. Explorando o conceito	148
6.2.2.2. Aspectos de meu processo de geração dos dados	150
6.2.2.3. Conversas docentes, conversas dodiscentes	154
7. O eixo das narrativas: procedimentos de análise	156
7.1. Narrativas: quando contar é construir	158
7.2. Posicionamentos: o (des)alinhamento entre local e global na dinâmica das práticas discursivas	163
8. Conversa entre professoras (exploratórias)	168
8.1. Quadro, cópia, teste: persistências	169
8.2. Negociação, escuta, aproximação: pequenas brechas (os ditos presentes)	173
8.2.1. “mas professora porque que a gente não <u>entrevista</u> as pessoas?”	174
8.2.2. “precisou que AQUELE momento com AQUELA aluna acontecesse”	178
8.3. Entre persistências e ensaios de ruptura: o que aprendo na dobra docente	182
Crônica IV: “Como é que a gente vai expressar nossos sentimentos?”	184
9. Conversas entre uma professora e dois (ex)alunos	186
9.1. Estreitando a dobra dodiscente: análise de uma conversa entre professora e (ex)aluna	187
9.1.1. “e me remeteu a essa situação::o que eu, tipo estava escrito aí e eu acabei lendo, entendeu?”: a construção da narrativa	189
9.1.2. “precisava ter descoberto um jeito DE EQUILIBRAR ↑o meu tempo com o tempo de vocês. ... >porque tá todo mundo junto na mesma sala de aula<”: a construção dos aprendizados	203
9.2. (A)bordando a narrativa: reflexões	218
Crônica V: Sobre aprender a ser presença I	223
10. A respeito da construção de uma pesquisa autoetnográfica	225
Crônica VI: Sobre aprender a ser presença II	228
11. Considerações (temporariamente) finais	230
12. Referências bibliográficas	231
Apêndices	241
Anexos	258

Lista de tabelas e figuras

Tabela 1: Convenções de transcrição.	13
Tabela 2: Praticantes de Pesquisa e Atividades Investigativas.	143
Figura 1: Manchete Exame, maio 2019.	66
Figura 2: Manchete Extra, jul. 2019.	67
Figura 3: Manchete ANDES, out. 2019.	68
Figura 4: Manchete Exame, out. 2010	68
Figura 5: Manchete Uol, maio 2021	69
Figura 6: Reportagem (excerto) Uol, maio 2021	69
Figura 7: Manchete G1, maio 2021	70
Figura 8: Manchete O Dia, maio 2021	70
Figura 9: Princípios da PE (Hanks, 2017 <i>apud</i> Hanks, 2019).	98
Figura 10: Atividade de inglês proposta pela professora-pesquisadora, mar. 2021.	129
Figura 11: Apresentação praticante Gabi.	133
Figura 12: Apresentação praticante Miguel.	134
Figura 13: Apresentação praticante Inés.	135
Figura 14: Apresentação praticante Aline.	136
Figura 15: Apresentação praticante Bia.	139
Figura 16: Excerto de Conversa com Potencial Exploratório, 26 de maio de 2020.	188
Figura 17: Excerto de Conversa com Potencial Exploratório, 26 de maio de 2020.	188
Figura 18: Excerto de Conversa com Potencial Exploratório, 26 de maio de 2020.	204

Convenções de transcrição¹

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de locução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
palav-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo
hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Tabela 1: Convenções de transcrição.

¹ Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), conforme apresentadas em Bastos & Biar (2015).

O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça, mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos. Mais que isso, admitir que o outro vê coisas que nós não vemos implica reconhecer que somos meio cegos [sic]... Vemos pouco, vemos torto, vemos errado. Bernardo Soares diz que aquilo que vemos é aquilo que somos. Assim, para sair do círculo fechado de nós mesmos, em que só vemos nosso próprio rosto refletido nas coisas, é preciso que nos coloquemos fora de nós mesmos. Não somos o umbigo do mundo. E isso é muito difícil: reconhecer que não somos o umbigo do mundo! Para se ouvir de verdade, isso é, para nos colocarmos dentro do mundo do outro, é preciso colocar entre parênteses, ainda que provisoriamente, as nossas opiniões. (...). (Rubem Alves, *Sobre o ouvir*)

Todo mundo quer ser escutado. (Como não há quem os escute, os adultos procuram um psicanalista, profissional pago do escutar). Toda criança também quer ser escutada. Encontrei, na revista pedagógica italiana "Cem Mondialità", a sugestão de que, antes de iniciarem as atividades de ensino e aprendizagem, os professores se dedicassem por semanas, talvez meses, a simplesmente ouvir as crianças.

No silêncio das crianças, há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade. É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche.

Sugiro então aos professores que, ao lado da sua justa preocupação com o falar claro, tenham também uma preocupação com o escutar claro. Amamos não a pessoa que fala bonito, mas a pessoa que escuta bonito. A escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar (...).

(Rubem Alves, *A arte de ouvir*)

Os professores, as professoras, deveriam estar todos os dias conscientes de que vão para escola para aprender, e não apenas para ensinar. Deste modo, não somos apenas professoras, professores, mas professores-aprendizes e professoras-aprendizes. É de fato impossível ensinar sem aprender, tanto quanto o é aprender sem ensinar. Não podemos separar um do outro; quando o tentamos, nós criamos violência.²

(Paulo Freire, *Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire*)

Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa.

(Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*)

² Do original "Teachers should be conscious every day that they are coming to school to learn and not just to teach. This way we are not just teachers but teachers learners. It is really impossible to teach without learning as well as learning without teaching. We cannot separate one from the other; we create violence when we try". As traduções que integram a presente tese são de minha inteira responsabilidade.

1 Introdução

Antes de iniciar meu texto, convidei-lhes, leitoras e leitores³, a lerem-ouvindo dois dos brasileiros com quem tenho aprendido: Rubem Alves e Paulo Freire. Neles, encontro inquietações diante da escola e a compreensão de que para aprender ou para ensinar é preciso humildade e gosto democrático: silenciar, por um instante que seja, todo o saber institucionalmente validado e deixar-se nutrir de saberes renovados, de curiosidades inquietas. Saber-se incompleta, ou incompleto, e a isso acolher. Ensinar aceitando aprender. Conhecer-se pelo olhar do outro. Reconhecer hierarquias, regras e limitações sem torná-las prisões; (re)discuti-las e (re)negociá-las sempre que preciso. Partilhar desafios e decisões. Entender a si e aos alunos, às alunas, como seres sociais que precisam uns dos outros para estar no mundo (e, portanto, também na escola). Ouvir.

Na leitura desses autores, e de tantos outros, tantas outras, me desassossego diante da escola que vivo e me ponho a repensar os modos como a construo. Começo, por isso, por me dispor a ouvir. Nesse esforço por repensar minhas práticas sociodiscursivas na escola, ganho presentes como o título dessa tese.

O sintagma que abre tal título não é criação minha. Sua origem remonta a uma aula sobre *there is/there are* em uma escola pública em 2018. Em sala, diante de uma turma de quase trinta meninos e meninas de 7º ano com não mais que quatorze anos, pergunto quantas professoras ou quantos professores há em sala. Já tendo perguntado às alunas e aos alunos a quantidade de garotos, garotas, mesas, cadeiras etc. ao nosso redor, minha intenção é simplesmente construir frases como *There is one teacher in the classroom*. Mas, a resposta esperada – “um professor, uma professora, *one teacher*” – não vem. Em lugar dela, ouço um “depende” de Gabi, a aluna sentada próximo a mim.

³ Ao longo da tese, como lerão, procuro evitar o uso exclusivo de marcações de gênero masculinas para a construção de generalizações. Faço isso por duas razões: 1) nenhum dos papéis sociais que generalizo aqui carrega em si qualquer característica que o torne exclusivo de algum gênero, podendo, por isso, ser exercido tanto por pessoas que se identificam como homens quanto por aquelas que se identificam como mulheres e 2) omitir tal possibilidade em minha construção discursiva significaria contribuir para a manutenção de uma ordem excludente à qual não desejo me alinhar. Assim, ajo discursivamente ao optar por contemplar os dois gêneros no mesmo sintagma, como faço nesse primeiro exemplo. Em poucos casos, opto apenas pelo feminino ou somente pelo masculino com o objetivo de manter a fluidez do texto, mas procuro equilibrar tal alternância de gêneros. Tais escolhas, reconheço, deixam ainda uma falta ao não contemplar pessoas que não se identificam com qualquer gênero ou que se reconhecem em ambos. A falta, pela qual me desculpo, fala da insegurança nos meus usos de uma decisão linguística, e por isso política, com a qual ainda começo a me familiarizar.

Tentando adivinhar o sentido construído por quem dissera aquele “depende” e receosa de ser tal sentido o mesmo que eu fizera da palavra, sigo perguntando quantos professores ou professoras, afinal, há em sala. A resposta que escuto de Miguel, outro aluno, traz, então, o sentido proposto pela jovem naquele “depende”: “todo mundo aprende com todo mundo”, diz o garoto. “Era o que eu estava querendo dizer, professora!”, se apressa em comentar Gabi, a autora da palavra com a qual eu tanto me desconcertara.

Depois de exclamar um “que lindo!” contente (e aliviado) pelas falas de Gabi e Miguel, guardo esses dizeres comigo⁴. E sigo coconstruindo entendimentos em torno deles à medida que os partilho com novos agentes sociais: familiares, orientadora, os leitores e as leitoras da tese, os próprios (agora ex-)alunos...

Hoje, entendo que, quando todo mundo aprende com todo mundo, os papéis de professora, professor, e aluna, aluno, se fazem menos rígidos e as possibilidades interacionais se ampliam, gerando maiores brechas para o desenvolvimento mútuo (notem que uso o termo “brechas”. Compreendo que as rupturas são sutis e vagarosas, mas que elas se fazem. Basta se pôr a investigá-las para começar a conhecê-las). Em tal configuração, alunas e alunos podem aprender com professoras e professores tanto quanto professores e professoras podem aprender com alunos e alunas. E, ainda, alunas e alunos podem aprender com outros alunos e alunas. Mais que isso, considerando que uma escola não é feita só de salas de aula, todos e todas da comunidade escolar podem aprender com todas e todos dessa comunidade!

Embora, acredito, esses momentos de ensino-aprendizagem fluida já ocorram de maneira inconsciente em cada escola, penso que é chegado o momento de reconhecer a

⁴ Penso na epistemologia que tenho vinculado ao meu processo docente-investigativo, a da Prática Exploratória, segundo a qual somos todas e todos aprendizes e, trabalhando para o desenvolvimento mútuo, podemos procurar construir entendimentos sobre a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula a partir das indagações que nos fazemos. Reflito sobre essa epistemologia e me pergunto se não teria sido interessante aproveitar o momento para perguntar ao(s) aluno(s) e à(s) aluna(s) “por que todo mundo aprende com todo mundo?” e encontrar nisso uma oportunidade para construir entendimentos sobre nossas interações em aula. Penso isso porque acredito que teria sido importante para o desenvolvimento de meus alunos e alunas considerarmos os momentos em que eu também aprendo com eles e elas, ou nos momentos em que elas e eles aprendem entre si. Mas, não se trata apenas disso. A fala de minha aluna e de meu aluno me mobilizou (e segue me mobilizando) desde o instante em que a ouvi: ela diz muito sobre o que acredito e tenho procurado construir em meu processo de desenvolvimento. No momento em que tudo se desenrolou, no entanto, eu ainda não havia submetido meu projeto à Câmara de Ética em Pesquisa da universidade à qual estou vinculada e não me senti confortável para propor a meus alunos e alunas atividades que pudessem ser depois usadas como dados. Optei, por isso, por aguardar as autorizações da universidade onde pesquiso e da escola onde leciono para retomar o episódio com meus (agora ex-)aluno e (ex-)aluna.

capacidade formadora de nossas alunas, de nossos alunos, e utilizá-la como potência em nossas formações docentes (e em suas formações discentes).

Isso, entendo, requer a vontade de dissolução da tensão que se construiu entre professores, professoras, e alunos, alunas, em uma espécie de embate entre Norte e Sul (SOUSA SANTOS, 2007, 2008) que cria monólogos disfarçados de diálogos (BUBER, 2009) e produz sofrimento humano (SOUSA SANTOS, 2007, 2008; MOITA LOPES, 2009; SOUZA, 2011; BOHN, 2013 etc.). Em lugar disso, podemos buscar (e acolher) oportunidades de diálogo autêntico (BUBER, 2009) nas quais o ‘eu vs. eles, elas’ ceda lugar ao ‘nós’ (hooks, 1990) da aprendizagem mútua. Assim, desejo (e creio) ser possível que professoras, professores, e alunas, alunos, sendo educadores-educandos e educandas-educadoras (FREIRE, 2015) e fazendo da sala de aula “local de trabalho conjunto” (DEMO, 2015, p.22), atuem como parceiros, parceiras (MILLER, 2012) no desenvolvimento uns dos outros, umas das outras.

Creio nessa possibilidade porque me construo professora-pesquisadora aprendendo com uma Linguística Aplicada feita por gente que recusa as torres de marfim e luta por aproximações, diálogos (RAJAGOPALAN, 2003, 2006). Indisciplinar no próprio nome (MOITA LOPES, 2006), tal Linguística Aplicada também me inspira na escrita desse texto, ao cruzar fronteiras disciplinares e hierárquicas: é construída por pesquisadoras e pesquisadores que atravessam as áreas de estudos da linguagem e de ensino-aprendizagem de línguas e seguem desbravando mundos na academia e fora dela. Feita com a certeza da responsabilidade ética imbuída naquilo que se pesquisa (e em como se pesquisa), a Linguística Aplicada Indisciplinar da qual procuro ser aprendiz é construída por quem deseja renarrar a vida social sob bases menos excludentes e mais movediças. Contempla aqueles e aquelas que por muito tempo permaneceram inauditos, inauditas, e deseja ouvi-los, ouvi-las, (RAJAGOPALAN, 2003, 2006; MOITA LOPES, 2006) na confiança de que pode com eles e elas aprender (SOUZA, 2011; MILLER, 2013; MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020).

Sendo professora, penso, como dito, nas relações que construo com minhas alunas e meus alunos e no quanto gosto cada vez mais de perceber os convites que elas e eles me fazem para pensar a sala de aula também sob suas perspectivas estudantis, permitindo que “todo mundo aprend[a] com todo mundo”. Assim, minha vida invade minha escrita e a isso acolho, sabedora de que não há neutralidade na linguagem (FABRÍCIO, 2006) e, portanto, também não na produção científica (SOUSA SANTOS, 2007).

Desse modo, construo uma tese na qual reconheço meu papel de aprendiz e com ele me alegro. Sei do encanto que há em desaprender para renovada reaprender. Mas, por desconfortável que seja viver uma escola que (tenta) separa(r) ensinar de aprender, reconheço também a insegurança gerada pela dissolução de certezas tão familiares e os anseios de manutenção de uma ordem (perversa) que tal insegurança provoca. Proponho, por isso, uma tese que fala do processo que minhas alunas, meus alunos e eu vivemos ao tentar reelaborar nossas relações em sala, na fricção entre ensaiar aberturas e encontrar (ou oferecer) resistências⁵.

Para tanto, organizo um trabalho que é, em muitos momentos, feito de movimentos dialético-dialógicos: para cada ponto, procuro considerar um contraponto, de modo que nenhum discurso se encerre em uma só possibilidade monologizada. Assim é que, ao teorizar, falo tanto das escolas que repetem velhas práticas quanto das que desestabilizam-rompendo com tais práticas e reflito como, em ambas, há também um pouco de ruptura e um tanto de resistências. Falo das forças que nos empurram à manutenção de ordens perversas ao mesmo tempo em que, nos momentos de desesperança, inéditos viáveis freireanos anseiam se fazer vislumbrados. Igualmente, no momento de geração e análise de dados, me construo discursivamente na relação com as professoras Inés e Aline para logo adiante me reunir também com o (ex-)aluno Miguel e a (ex-)aluna Gabi fazendo movimentos docentes e dodiscentes.

Em mais um ensaio de ruptura, desta vez textual, ao longo dos capítulos testo timidamente as bordas do gênero tese, como outras pesquisadoras em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada também já fizeram em seus textos de doutoramento (BIAR, 2012; MOURA, 2016, para citar dois exemplos) ou em outros gêneros discursivos ambientados na academia (FABRÍCIO, 2017; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DO RIO DE JANEIRO, prelo). Ou ainda como observo também em

⁵ A fim de representar olhares discentes, convido Gabi e Miguel, autores da frase que tanto me encantou, a se fazerem praticantes desta pesquisa junto comigo. É com eles que dialogo e é a partir de falas deles que faço costuras teórico-analíticas. Opto por restringir meu olhar aos discursos discentes deles (de Gabi, especialmente), bem como aos discursos de duas colegas de docência, não só em função das dificuldades de encontro geradas pelo período pandêmico (e que pudemos ressignificar em encontros virtuais), mas, principalmente porque, optando por não ampliar demais o número de praticantes da pesquisa, pude me permitir construir um olhar teórico-analítico mais atento a nuances sociodiscursivas. É possível, ainda assim, conhecer-sob-meu-viés as naturezas das vidas escolares de outros alunos e de outras alunas (com quem convivi) em crônicas que entremeiam a tese.

outras áreas, como a educação e a etnografia (KRAMER, 1993; ELLIS, 2004, FREIRE; FAUNDEZ, 2017, por exemplo).

Em meu texto, isso significa olhar para construções discursivas de ampla circulação (filmes, livros, relatos de práticas escolares para além das que vivo, definições de dicionário etc.), procurando, de certa forma, investigá-las ainda antes do momento de análise. Significa também inserir discursos construídos com praticantes de minha pesquisa para compor reflexões teóricas e familiarizar desde já as leitoras e os leitores com quem foi (ou melhor, tem sido) tão essencial para a construção desta tese (e da professora-pesquisadora que a escreve).

Além disso, entre um capítulo e outro, recupero-elaborando fragmentos da escola. São crônicas nas quais procuro lembrar que gente é feita de afeto tanto quanto da racionalidade que temos priorizado nas práticas escolares. Muitas dessas crônicas são minhas; coleciono-as à medida que construo a pesquisa e vivo a docência. Outra, tomei-a para mim no momento em que lhe imprimi minhas leituras. Agora, são também das leitoras e dos leitores que desejarem conhecê-las. Estão inseridas **entre alguns capítulos da tese**⁶, como um respiro, um convite à pausa antes de nova reflexão teórico-analítica. Mas, não nos enganemos: é no despretenso das práticas cotidianas (escolares) que se encontram os aprendizados que temos deixado de perceber, tenho aprendido. Vamos, então, à apresentação dos capítulos:

No **capítulo 2**, trato dos posicionamentos que assumimos em nossos fazeres científicos. Discuto, por isso, o que entendo serem minha ontologia e minha epistemologia, reconhecendo que meus modos de compreender o mundo e de procurar conhecê-lo orientam como construo a pesquisa que lhes convido a ler. Ainda em tal capítulo, falo da ética que permeia minhas práticas científica e docente, situando-me como aprendiz de propostas ético-inclusivas como as da Linguística Aplicada Indisciplinar, que se desdobra na Prática Exploratória.

⁶ Não estranhe, leitor ou leitora, se as crônicas deixarem de aparecer em dados momentos da tese. Faço uma breve interrupção nesse narrar, por exemplo, à medida que vamos nos aproximando dos dados que me proponho a analisar. Assim, nossos sentidos podem se voltar plenamente aos modos como planejei trabalhar para entender com Inés, Aline, Gabi e Miguel. Mas, não se habitue, por favor, à interrupção! As crônicas logo tornam a aparecer, contando como vou, ao longo dos anos, (des)(re)(co)construindo minhas vivências-aprendizados escolares na relação com alunos e alunas (e como eles e elas vão também se reelaborando nesse durar colaborativo).

Tendo ensaiado junto às leitoras e aos leitores os modos como compreendo o mundo e como construo conhecimentos a seu respeito, sigo para o **capítulo 3**, no qual falo do espaço que desejo (re)pensar ao longo desta tese: a escola. Reunindo metáforas associadas a esse espaço, componho a escola animada em nossos discursos (e, por vezes, em nossas práticas): espaço dos não, de violências e distanciamentos, dos temas-tabu. Retomando tais entendimentos, lembro que, se a escola é por vezes um espaço hostil para seus alunos e alunas, também o é para professores e professoras.

Mas, recuso a desesperança: recupero Freire a nos lembrar que escola é gente; Buber a nos sinalizar tesouros que, tão inseridos em nosso cotidiano, seguimos negligenciando; Bakhtin a nos ensinar que não se é sem o outro. Plena desses significados e satisfeita de me perceber aceitando, pouco a pouco⁷, o convite de meus alunos e alunas, entendo que posso encontrar na própria sala de aula o combustível que, como lembra Kramer, por vezes sentimos faltar na construção de nossas práticas docentes.

No **capítulo 4**, olho-construindo a educação em nosso país. Penso que parte dela é feita de forças centrípetas, aquelas que nos esmorecem porque trabalham para a manutenção de ordens perversas, procuram sufocar discursos dissonantes. Mas, a partir do Freire que nos lembra que escola é gente, recupero a esperança para além das situações-limite: para além delas, há um ‘inédito viável’ a ser construído e ele se faz possível em movimentos de autoria, parceria, descentralização dos saberes e das práticas. Vislumbro essa viabilidade nos discursos de docentes, discentes, pais, mães e avós, coordenadoras e diretoras de escolas públicas brasileiras que nos convidam a conhecer suas práticas, inspirando-nos a nos fazermos autores e autoras das nossas.

Nesse tom de encantamento diante de forças centrífugas, prontas a repensar-dialogando, me encontro e me fortaleço nos caminhos da Prática Exploratória. Com ela, aprendo a ser praticante da aprendizagem junto com meus alunos e alunas, me permito descobrir o que não está nos currículos escolares. É dela que trato **no capítulo 5**: o inédito viável que tenho esperançado em meu local. E com essa prática-que-esperança, estruturo também meu trabalho-para-entender no âmbito da Linguística Aplicada, recuperando três eixos: o das emoções (que tudo perpassam), o da inspiração autoetnográfica e o da investigação de narrativas.

⁷ Como vou sinalizando na trajetória das crônicas.

No **capítulo 6**, trato do eixo da inspiração autoetnográfica, o que inclui Conversas com Potencial Exploratório (CoPE). Falo também de mim, dos demais praticantes de pesquisa e da escola que é cenário de nossas narrativas. E porque construímos, os praticantes e eu, nossas interações em torno de histórias, no **capítulo 7**, recupero o eixo da investigação narrativa e discuto perspectivas labovianas e socioconstrucionistas. Aliadas à teoria dos posicionamentos, que permite o desdobramento do olhar analítico em três: 1) o do evento narrado, 2) o do evento narrativo (e seus aspectos interacionais), 3) o do cenário social mais amplo com o qual dialogamos constantemente em nossos discursos e na elaboração de nossas identidades.

Feitas essas reflexões teóricas, procedo à análise, dividida em dois capítulos. No **capítulo 8**, faço a dobra docente: volto-me para Inés e Aline, duas professoras e parceiras exploratórias, reconstruindo com elas um episódio vivido em minha sala de aula em 2017. Nesse narrar, vamos costurando teoria e prática para perceber nas falas de uma aluna o que entendemos ser um presente pedagógico que se desdobra em outro, mais atado à qualidade de uma das vidas em sala de aula. No **capítulo 9**, faço a dobra dodiscente e me volto para Gabi e Miguel, dois alunos de quem fui professora no ano de 2018. Das nossas conversas, vou entre-extraíndo-e-construindo fragmentos que inspiram Gabi, uma praticante, a narrar o episódio que analiso. Na dobra dodiscente, discuto jogos de poder, emoções e conflitos nas relações escolares. Ao fim de cada um desses dois capítulos, procuro expressar o que penso ter aprendido e o que entendo que outros praticantes podem ter aprendido com nossas interações.

No **capítulo 10**, volto a falar de autoetnografia. Desta vez, porém, o olhar não é teorizado: falo de como vivi o processo. Partilho dificuldades, receios e intenções. Procuro, além disso, contar por que, apesar de desafiador, o movimento de autoinvestigação representa uma contribuição.

Por fim, encerro a escrita do texto no **capítulo 11**, destinado às considerações (ditas) finais. Nesse espaço, lembro aos leitores e às leitoras que, se a escrita do texto precisa ser finalizada, o mesmo não é verdade em relação a suas leituras e desdobramentos. Convido, por isso, cada qual a imprimir seus próprios sentidos no texto lido. E, no **capítulo 12** apresento formalmente as vozes teóricas que deram substância à tese e à minha formação: trago as referências bibliográficas. Após elas, incluo **anexos e apêndices**, com termos de consentimento e assentimento, por exemplo.

1.1.

Introdução às crônicas que entremeiam a tese: escola é gente. E gente é (também) afeto⁸

*Para encontrá-los, tem que deixar que eles te encontrem.
(Border)*

No filme *Border* (2018), Tina é uma funcionária alfandegaria. Fareja medo, vergonha e culpa e, apontando as pessoas que passam pelo porto sueco de *Kapellskär* com tais sentimentos, impede que itens ou atos ilegais transitem por entre fronteiras. Apesar da relevância de seu ofício e da peculiaridade como o exerce, a personagem carrega sempre consigo a sensação de estar à margem. Ao mesmo tempo em que é essencialmente única entre aqueles e aquelas com quem convive, é também estranha aos olhos de todos e todas (aos seus próprios, inclusive). É quando encontra Vore, personagem com quem se identifica e em quem aprende a confiar, que Tina começa a construir as razões de sua ‘estranheza’. E aprende a enxergar beleza na (re)descoberta de sua identidade. Tina deseja, então, conhecer mais dos seus, pertencer. A essa demanda, Vore responde que “para encontrá-los, tem que deixar que eles te encontrem”.

Há, aparentemente, muito pouco de mim em Tina. Não partilhamos-construindo os mesmos papéis sociais nem a mesma aparência física que gera tamanha estranheza ao redor e em si mesma. Não tenho, certamente, a capacidade de farejar medo, vergonha e culpa que torna Tina tão estranhamente única. Ainda assim, a frase que a personagem ouviu e com a qual iniciei a seção me tocou profundamente enquanto assistia ao filme e me fez pensar na sala de aula.

⁸ A discussão a respeito de que termo usar para expressar o que sentimos é feita de muitos contornos. Aragão (2017, p. 87), por exemplo, distingue ‘emoções’ de ‘sentimentos’, ao entender as ‘emoções’ como “disposições corporais dinâmicas que embasam os domínios de ações, pensamentos e relações possíveis em determinado momento. (...) Emoção, cognição e ação estão imbricadas. Como são fenômenos biológicos, as emoções estão relacionadas aos movimentos” ao passo que “os sentimentos são descrições na linguagem das emoções vividas pelos seres vivos” (ibid), de modo que avaliações do vivido, construções discursivas sobre ele, estariam no campo dos sentimentos. Enquanto isso, Zembylas (2020) parece indicar ‘afeto’ como o termo mais abrangente, ao concebê-lo como “uma categoria que abrange afeto, emoção e sentimento” (p.62, tradução minha), além de impulsos, desejos etc. inseridos em dinâmicas sociais. Coelho (2019, p.276, nota de rodapé, grifo da autora), em contrapartida, considera que “[a] distinção entre emoções, sentimentos e afetos é multifacetada, com a literatura em antropologia das emoções estando muito longe de um consenso acerca da existência de qualquer matriz hegemônica capaz de orientar o uso desses termos como *conceitos*”, de modo que, em alguns trabalhos, os substantivos são usados de maneira intercambiável, sem distinção conceitual. A exemplo de Coelho (2019), opto por não diferenciar conceitualmente os termos ‘emoção’, ‘sentimento’ e ‘afeto’ enquanto os utilizo em minha escrita. Me alinho, entretanto, a Zembylas (2020) na compreensão de que “afetos e emoções são teorizados como intersecções de linguagem, desejo, poder, corpos, estruturas sociais, subjetividade, materialidade e trauma” (p.63, tradução minha), de modo que, entendo, o que sentimos (e como respondemos-comunicando a essas sensações) não se descola de tudo o mais que nos compõe.

Há muito, aprendi a ver naquele lugar beleza. Mas, por bastante tempo, acreditei estar tal beleza na possibilidade de ali construir descobertas intelectuais, no prazer de sentir-me renovada a cada reflexão teórica provocada ou incentivada pelo vivido em sala. Há, de fato, muita beleza em tudo isso. Mas, há também outros encantamentos que temos esquecido de cultivar nas instituições de ensino.

Somos humanos, humanas e, por isso, feitos e feitas de mais que racionalidade pura. Temos também instinto e afeto em nós. Negar essas dimensões é colocar um pouco de nós mesmos e mesmas à margem (NARANJO, 2015), é pertencer (e ser) um pouco menos. Nossos alunos e nossas alunas, ainda bem, parecem não ter se esquecido disso (ibid): estão todo o tempo a nos lembrar⁹ com seus agires de que escola é lugar de qualidade de vida(s) (GIEVE; MILLER, 2006) e que vida não se constrói só de currículos, avaliações e materiais didáticos.

Mas, como encontrar o que há tempos aprendemos a negligenciar na sala de aula (como em outras esferas da vida)? Deixando-nos encontrar, eu diria. Foi quando desejei confiar em minhas alunas e meus alunos, a me propor a ouvi-las e ouvi-los, que se deixaram encontrar por mim, partilhando flores, cartinhas, vivências, piadas e abraços, choros, indignações, ousadias, mas também me ensinando a não ignorar o que mais (além da racionalidade pura que aprendemos a, sem sucesso, perseguir) há de humano em cada sala de aula. E foi quando me deixei (por vezes resistentemente hesitante) encontrar por esses alunos e essas alunas que achei beleza na redescoberta de minha identidade profissional.

Partilho, por isso, entremeando teorizações/reflexões, nessa tese, algumas histórias que contam (mais) um pouco do que tenho aprendido com alunas e alunos, bem como das velhas práticas que mantenho em mim (ou percebo neles e nelas), apesar de toda a vontade de escuta.

⁹ Ou assim compreendo, com minhas lentes de Praticante Exploratória.

2

Ontologia, epistemologia e ética no meu fazer científico

*O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.*
(Fernando Pessoa, *Autopsicografia*)

(...) uma pesquisadora decide quem, o que, quando, onde e como pesquisar, decisões necessariamente atadas a demandas institucionais (Comitês de Ética em Pesquisas¹⁰, por exemplo), recursos (como o financiamento), e circunstâncias pessoais (uma pesquisadora estudando câncer em função de sua experiência pessoal com a doença, para citar um exemplo). Pode também mudar nomes e lugares para fins de proteção (FINE, 1993), comprimir anos de pesquisa em um único texto, e construir um estudo de um modo pré-determinado (por exemplo, usando introdução, revisão de literatura, seção de métodos, descobertas, e conclusão...).
(Carolyn Ellis, Tony Adams e Arthur Bochner, *Autoethnography: An Overview*).¹¹

Poemas são ficções; não se propõem a capturar realidades, mas a construí-las. Por isso, “[o] poeta é um fingidor”. Mesmo quando se confunde com seu eu-lírico, não transpõe para o papel a dor que sentiu. Antes disso, reelabora a sensação em palavras, as suas palavras, e com elas opera: escreve, escreve, escreve. Apaga, apaga, apaga. Escreve. Apaga. Escreve. Risca, grifa, ensaia outras palavras e ideias! Cansa-se do poema. Ou imagina que o poema dele se cansou. Retoma tudo e rascunha mais um pouco. Fica nesse labutar até que a vontade, ou os prazos, se esgote(m).

Aí o poema e o mundo nele construído podem ser compartilhados, mas ainda não estão prontos. E um dia ficarão? Cada um, cada uma, que encara o poema coloca na leitura um pouco de si, percebe novas sutilezas, faz escolhas. Se volta ao texto, se faz releituras – também cheias de escolhas – reavalia o que entendera do poema que já lhe parece diferente pela feitura de novas escolhas (RIBEIRO, 2007).

¹⁰ Livre adaptação do termo “Institutional Review Boards”, que pode ser definido como “um corpo administrativo estabelecido para proteger os direitos e bem-estar dos sujeitos de pesquisas humanas recrutados a participar de atividades de pesquisa conduzidas sob as diretrizes da instituição à qual a pesquisa é afiliada.” Disponível em: <<https://research.oregonstate.edu/irb/frequently-asked-questions/what-institutional-review-board-irb>>. Acesso em: 06 de ago. 2018.

¹¹ Do original “...a researcher decides who, what, when, where, and how to research, decisions necessarily tied to institutional requirements (e.g., Institutional Review Boards), resources (e.g., funding), and personal circumstance (e.g., a researcher studying cancer because of personal experience with cancer). A researcher may also change names and places for protection (FINE, 1993), compress years of research into a single text, and construct a study in a pre-determined way (e.g., using an introduction, literature review, methods section, findings, and conclusion; TULLIS OWEN, MCRAE, ADAMS & VITALE, 2009).”

Não tenho pretensões literárias, mas sei que o que faço possui também contornos de ficção. Não posso, pois, prometer aos leitores e às leitoras que chegaremos ao fim dessa tese detentores ou detentoras de certezas a nos trazer segurança. Poderia, talvez, brincar de Hermes junto a Zeus e prometer-lhes não contar mentiras sem, contudo, jurar revelar toda a verdade (CRAPANZANO, 2016), mas prefiro expressar isso de outro modo: encaro cada momento dessa pesquisa como uma construção. E, tal qual imagino que sejam elaborados os poemas, minha construção é cheia de idas-e-vindas, compartilhamentos e reelaborações (do texto e de mim).

Também eu escrevo, apago e reescrevo: ensaio trechos de minha tese a cada disciplina cursada e sigo ensaiando a cada nova leitura, imaginando quais desses trechos ainda serão reescritos à medida que eu (re)negocie sentidos com os dados. Planejo, desplanejo, replanejo, coplanejo! Imagino estratégias de geração de dados, olho para o que já construí, me pergunto que sentidos faço de tudo isso. Divido esses sentidos com a orientadora e procuro fazer o mesmo com quem mais é praticante de pesquisa junto comigo¹². Uso as reflexões-cheias-de-questões para guiar meu olhar em sala-de-aula-que-é-também-espaco-para-gerar-entendimentos (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020). Encaro tudo ao meu redor como oportunidade para pensar-pesquisando! Me canso, retomo o fôlego. Volto aos dados ou ao planejamento deles.

Chego ao momento de escrita da análise¹³ e me percebo precisando fazer novas leituras, retomar tantas outras, apagar, escrever e reescrever mais um pouco. À cada volta, tomo ou reconsidero decisões: como, quando, com quem, até quando, por que, para que, para quem, com que ética gerar e analisar os dados? Cada uma dessas escolhas tem implicações que direcionam a pesquisa, constroem pouco a pouco aquilo que me proponho a apresentar a quem me lê.

¹² O espaço cada vez maior que as emoções, a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) e a vontade de ser um *nós* (que permite que todos e todas aprendam entre si) em sala de aula foi ganhando nessa tese, por exemplo, não correspondem a meu planejamento de pesquisa inicial. Em princípio, meu foco era pensar apenas minha formação docente a partir das contribuições de meus alunos e alunas. Era então um olhar ainda muito voltado para os aspectos pretensamente racionais da docência e que mantinha unidirecionalidades: se não de mim para meus alunos e alunas, deles e delas para mim.

¹³ Falo em “momento de escrita da análise” porque, muito antes do registro que partilho, a análise já se iniciara. Começou no momento em que decidi construir essa pesquisa e me pus a fazer (ainda outras) escolhas.

Nada está pronto, nada é coletado. As ‘verdades’, se as leitoras e os leitores as julgarem necessárias, estão todas “em permanente devir” (JOBIM E SOUZA, 2011, p.1). Não há dados até que eu e demais praticantes da pesquisa comecemos a imaginá-los. Há, sim, gente, coisas, espaços (todos também inacabados), mas é com nossos discursos (já imbuídos de crenças, expectativas, ideologias... e postos em diálogo ou em embate entre si) que isso tudo vai ganhando ares de dados, com sentidos e entendimentos que não são intrínsecos a eles, mas que dialogam com certo momento de minha trajetória e das de demais praticantes da pesquisa. Tudo é fruto de escolhas situadas, feitas a partir de minhas leituras de mundo, (re)(co)(des)construídas em minhas vivências.

É assim durante todo o pesquisar e só se esgota quando os prazos assim determinam. Então, o texto deixa de ser só meu – e de demais pessoas e discursos com que(m) convivo-construindo ao longo do processo – e passa a ser também de vocês, leitores e leitoras (BAKHTIN, 2003; FREIRE, 2015). Desse modo entendo o ato de pesquisar: um incessante processo dialógico de construção de sentidos situados. Assim entendo também o mundo, eu e vocês: construções em processo (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002; BAKHTIN, 2003). Permanentemente.

Não posso, por isso, imaginar que só eu e aquele e aquelas com quem gero dados (e quaisquer outras e outros agentes sociais envolvidos) construímos a pesquisa. Ela também nos forja o tempo inteiro. A cada interação estabelecida com uma outra praticante da pesquisa, a cada reflexão ou pergunta provocada, a cada escolha feita ou revogada, a cada leitura, a cada sugestão, a cada pausa e retomada de fôlego, sujeitos um pouco diferentes se (des)(re)(co)constroem.

Essa é, a meu ver, uma das belezas da **pesquisa qualitativa de cunho interpretativista segundo perspectiva socioconstrucionista que inspira meu fazer científico**: se nem mesmo eu e quem mais pratica a pesquisa junto comigo estamos prontos diante do que construímos (e que nos constrói), temos muitas oportunidades para (des)aprender ao longo do processo (FABRÍCIO, 2006).

Enquanto escrevo, entretanto, fico a me perguntar se as leitoras e os leitores que projeto para o texto concordariam todas e todos com o que expressei, ou se há quem, entre vocês, esteja a questionar a credibilidade dessas palavras. Para aqueles e aquelas discordantes, gostaria primeiro de ressaltar que o dissenso é – ou precisa se tornar – bem-vindo (MOITA LOPES, 2004) e que a expectativa por dados objetivos, coletáveis,

mensuráveis, precisos, não me causa espanto. É possível que estejamos partindo de entendimentos de mundo (ontologias) e de relação com aquilo ou aquele, aquela, que se pesquisa (epistemologias) diferentes. E, devo admitir, os entendimentos que me orientam não têm correspondido à norma – que, gosto de lembrar, podemos sempre desafiar –, embora tenham ganhado espaço nas Ciências Sociais e Humanas (ibid; FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002) e mesmo nas ditas Ciências Exatas (MOITA LOPES, 2006; SOUSA SANTOS, 2010).

Sei que há o entendimento sociodiscursivo de que há uma única ciência, feita senão com jalecos e tubos de ensaio, ao menos com métodos objetivos, gráficos precisos, pesquisadoras e pesquisadores neutros. Mas, reitero, não tenho nada disso a oferecer a quem se dispõe a conhecer essa tese e ainda assim trato também de ciência e com ela me comprometo (cf. MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, por exemplo, para maiores reflexões a respeito). Expresso isso inspirada na Linguística Aplicada Indisciplinar e nos atravessamentos de fronteira para os quais ela me convida. Com ambos aprendo a: 1) pensar discurso e sociedade como constitutivos um do outro, 2) questionar a existência de uma neutralidade científica e 3) cuidar para que meu fazer científico seja ético; três pontos que procurarei abordar nas subseções a seguir.

2.1. Discurso e Sociedade

Os sentidos não são inerentes às palavras (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002). Ao contrário, são construídos, repetidos (nunca exatamente do mesmo modo) ou desafiados a cada interação entre sujeitos sociohistóricos. Gente que carrega consigo visões de mundo aprendidas (e razoavelmente estabilizadas) em interações sociodiscursivas anteriores. Erigimos – ou desfacelamos de maneira mais ou menos sutil – nossos mundos à medida própria em que falamos sobre eles. E estamos tão inseridas nesse movimento de retroalimentação entre discurso e sociedade que costumamos ignorar que “[a] realidade (...) não é um dado; é um efeito, uma operação de práticas discursivas...” (FABRÍCIO, 2006, p.55) do mesmo modo que a linguagem que usamos em tais práticas pode ser entendida como “atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais” (ibid, p.57).

Os discursos que sustentam nossos entendimentos de mundo não estão prontos e os mundos em que tais discursos são produzidos também não. Estão ambos sob nossa

responsabilidade, ainda que não estejamos o tempo todo cientes disso nem tenhamos o poder de brincar de manipular sociedade e linguagem a nosso bel prazer (FREIRE, 2015).

Para exemplificar esses entendimentos, gostaria de compartilhar um excerto do livro *Mary Poppins*, de autoria da australiana P. L. Travers (1934, p.52; grifo no original):

O sr. Peruca enxugou os olhos.
 - Só existe um jeito – ele disse. – Nós devemos pensar em alguma coisa séria. Algo triste, muito triste. E daí conseguiremos descer. Um, dois, três e já! Mas vejam bem, tem que ser algo *muito* triste!
 Eles pensaram e pensaram, com o queixo nas mãos.
 Michael pensou na escola, e que um dia precisaria frequentá-la.

Como é possível que Michael, uma das crianças de quem Mary Poppins era babá, pudesse ter tanta convicção de que a escola é um ótimo exemplo de lugar que é “... alguma coisa séria. Algo triste, muito triste (...) *muito* triste!” mesmo sem já frequentar tal espaço? Desconfio de que a associação entre o substantivo “escola” e tamanha repetição de advérbios de intensidade (às vezes destacados na grafia do texto com itálicos) frente ao também reiterado adjetivo “triste” ocorra porque, na Austrália de 1934 ou no Brasil contemporâneo (MOSE, 2013), tal é o discurso que se repete sobre a escola.

Antes mesmo de conhecer suas professoras, seus professores e colegas e de compor com elas e eles um sentido local do que é a escola de que ele também faz parte (e que, por isso, não nos esqueçamos, ajuda a construir), Michael (e as crianças que convivem com os livros de Mary Poppins, por exemplo) já está orientado para o entendimento de que escolas são locais enfadonhos. E, suponho, também para o entendimento de que escolas são assim porque são: Michael não teria qualquer participação nisso; se constrói e é construído espectador do espaço onde deveria se reconhecer ator.

É nessa repetição de boca em boca, de página em página, que a ideia de escola enquanto espaço da tristeza vai ganhando ares de verdade. E, se Michael, tantas outras crianças e também seus professores e professoras (e responsáveis, diretoras ou diretores, agentes de limpeza, coordenadoras ou coordenadores pedagógicos, cozinheiros ou cozinheiras, sociedade civil em geral, governantes) não questionam essa ‘verdade’ discursiva, ela ganha mesmo feições de concretude nas rotinas escolares, sustentando o discurso que seguimos ouvindo, repetindo (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002). Perde-se, assim, a oportunidade de perceber que “... a educação não é própria e exclusivamente a permanência ou a mudança de algo. A educação, porque se realiza no jogo destes

contrários que se dialetizam, é ‘duração’. A educação ‘dura’ na contradição permanência-mudança.” (FREIRE, 2017, p.114).

Do mesmo modo, estamos tão habituados e habituadas a ouvir-repetindo que professoras e professores ensinam enquanto alunos e alunas aprendem (ou que, às vezes, nem isso – MOITA LOPES, 1996) que dificilmente repensamos essa relação. Chegamos a mencionar que o conhecimento é coconstruído, não nego, mas seguimos elaborando sociodiscursivamente o aluno e a aluna como alguém a quem falta algo (SOUZA, 2011; BOHN, 2013). Alguém que necessita de tutela, que recebe sem a contrapartida de oferecer, como ocorre na definição do dicionário *Michaelis online* (grifos meus):

aluno

a·lu·no

sm

1 **Pessoa que recebe** instrução em um estabelecimento de ensino, como colégio, liceu, escola superior etc.

2 **Pessoa que recebe ou recebeu** instrução ou educação de um mestre ou preceptor; discípulo, educando.

3 **Indivíduo que tem poucos conhecimentos em determinada matéria;** aprendiz.

ou na etimologia do vocábulo “aluno” no site Wikipédia (grifos meus):

Segundo a etimologia, o termo aluno significa literalmente “criança de peito”, “lactante” ou “filho adotivo” (do lat. *alumnus*, *alumni*, proveniente de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer”). **Daí o sentido de que aluno é uma espécie de lactente intelectual. O termo aluno aponta, portanto, para a ideia de alguém que precisa ser alimentado e exige ainda cuidados de alguém que o oriente e/ou ensine.**

Em sentido figurado ou metafórico, porém, aluno significa simplesmente “discípulo” ou “pupilo”, alguém que aprende de forma coletiva em estabelecimento de ensino pela mediação de um ou vários professores.

Essas construções sociodiscursivas, que circulam em escalas locais e globais, têm implicações para as práticas de professores, professoras, e alunos, alunas, em sala: como é possível coconstruir conhecimento com alguém que só percebemos pelo que falta¹⁴? É como a questão-exploratória proposta por uma aluna de Ensino Médio certa vez: “Se os professores dizem que aprendem com os alunos, então por que eles só me contam coisas que aprenderam de outros professores?”¹⁵.

¹⁴ Não nego que caiba aos alunos e às alunas o papel de aprender. Questiono apenas que os limitemos a esse papel, como se não tivessem, também, seu tanto a nos ensinar.

¹⁵ Questão-exploratória de aluna do Ensino Médio durante oficina de Prática Exploratória realizada no Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade (PIUES) PUC-Rio 2017, elaborado a partir “da

Entendi as implicações desse Discurso em minha prática quando, lendo textos de Prática Exploratória alguns anos atrás, percebi meu espanto-encantado ao ler afirmações como “Os aprendizes são capazes de levar seu aprendizado a sério” e “Os aprendizes são capazes de tomar suas próprias decisões”¹⁶ (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.5-6). E foi entre questionadora de minha própria prática e encantada com o que as possibilidades que lia me permitiam vislumbrar que me senti instigada a realizar a pesquisa que partilho.

Mas, se olho tão somente para a minha prática, se não a situo em relação ao contexto em que se insere-construindo, perco a dimensão de meu discurso (ou de quaisquer outros) em relação ao todo de que faz(em) parte como sujeito(s) e como objeto(s) de ação. A respeito dos papéis que aprendemos a atribuir a alunos e alunas, por exemplo, Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 64) reflete que “... não há como esquecer que também sempre nos defrontamos com esta certeza ideologizada segundo a qual o estudante existe para aprender e o professor para ensinar”. Dessa fala, destaco a palavra “ideologizada”, que sugere que a “certeza” rígida dos papéis que cabem a docentes e discentes não é um fato incontestável, mas um modo de se enxergar-construindo o mundo. Tal modo opera, portanto, em diálogo com construções sociais determinadas que podem, por isso, ser postas em questão, desaprendidas.

Nessa tentativa de pensar sobre como nossos discursos extrapolam a interação local, atrelados que estão a dimensões maiores, Faundez (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 66) entende haver “posições políticas bem determinadas em um mundo hierarquizado no qual os que detêm o poder detêm o saber, e ao professor a sociedade atual lhe oferece uma parte do saber e do poder. Este é um dos caminhos de reprodução da sociedade”. Do momento em que o discurso foi construído por Faundez¹⁷ ao momento em que o recorto e encaixo-construindo em meu texto, um tanto já se esfarelou e outro tanto já se sedimentou nas dinâmicas temporárias sociais e nos modos como as lemos, reconheço. Retomo a fala, ainda assim, pelo olhar menos inofensivo e banal que ela confere às relações escolares: estão imbricadas de jogos de poder. Enquanto não questionamos tais

necessidade de criação de mecanismos que aproximassem a PUC-Rio da escola e da sociedade, promovendo a articulação das ações educativas voltadas à interação com o Ensino Médio.” Disponível em < <https://www.piues.puc-rio.br/> > Acesso 30 jan. 2020.

¹⁶ Do original “Learners are capable of taking learning seriously” e “Learners are capable of independent decision-making” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.5-6). Tradução proposta em materiais produzidos por Inés Miller e Maria Isabel Cunha.

¹⁷ Já se vão, afinal, 36 anos desde a primeira edição de “Por uma pedagogia da pergunta”, em 1985.

jogos – seja porque deixamos de enxergá-los, tornando-os naturais, seja porque o esforço por sua manutenção nos parece favorável de algum modo –, seguimos contribuindo para a perpetuação de estruturas que nos são também nocivas.

Assim, se o aluno ou a aluna não sabe, tanto melhor que se cale, que guarde suas perguntas e contestações para ‘aprender’ exercitando apenas a escuta obediente. Mas, “a repressão à pergunta é uma dimensão apenas de repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p.68). Esse tolher da fala, lembra Freire, “é uma dimensão apenas de repressão maior”, extrapola a sala de aula porque fala “em suas relações no mundo e com o mundo”. Pode ser pensado em diálogo com as relações econômicas em que estamos entremeados e entremeadas, por exemplo:

Embrutecer a força de trabalho submetida a procedimentos rotineiros faz parte da natureza do modo de produção capitalista. **O que se dá na produção do conhecimento na escola é, em grande parte, mesmo que possamos fazer o contrário, a reprodução desse mecanismo.**

Na verdade, quanto mais se “embrutece” a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber “respostas” a perguntas que não foram feitas, como salientaste antes. **Quanto mais se adapta o educando a tal procedimento, tanto mais ironicamente se pensa que essa é uma educação produtiva.**

No fundo, essa é **uma educação que reproduz o autoritarismo do modo de produção capitalista.** (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p.78, grifos meus).

Por fim, contribuir para a manutenção de práticas que também nos ferem não faz de nós vilões ou vilãs em jogos maniqueístas de poder. Somos contraditórios e contraditórias e teremos oportunidades de muita criticidade entremeadas de outros momentos de um tanto de incoerência: “É lamentável observar como educadores progressistas, ao analisar e ao combater a reprodução da ideologia dominante, dentro da escola, reproduzem a ideologia autoritária embutida no modo capitalista de produção.” (ibid.). É nesse sentido que fazermos-nos curiosas e curiosos com nossos próprios discursos e suas implicações adquire importância fundamental, se o que desejamos é contribuir para o esfrelamento gradual de certezas sedimentadas por anos de repetição.

2.2. Ciência e Neutralidade

As mulheres e os homens que fazem pesquisa não deixam de ser quem vêm se construindo quando estão interagindo com seus dados e praticantes de pesquisa (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002; MOITA LOPES, 2004; DENZIN; LINCOLN,

2006). Eu, por exemplo, continuo sendo mulher, branca, universitária, professora de Ensino Básico de uma escola da rede pública quando entro em sala presencial (ou proponho materiais virtuais) e encontro (ou me dirijo a) alunos e alunas¹⁸. Em suas falas, percebo que também meus alunos, minhas alunas, não ignoram minha faixa etária, minha aparência, minhas escolhas alimentares, os lugares que conheço ou desconheço¹⁹ etc.: tudo isso lhes desperta curiosidades e os ajuda a construir imaginários sobre mim.

E também eles e elas continuam tendo corpos, práticas e discursos que são socialmente lidos (e julgados) em termos de gênero, cor/raça, sexualidade, classe social etc. Nossos atravessamentos identitários não nos concedem licença; seguem nos compondo em todas as nossas práticas sociodiscursivas, dentre as quais a pesquisa é um exemplo. É por isso que é tão importante que eu perceba-reconhecendo que, por mais que nos aproximemos, minhas alunas e meus alunos não ignoram o que nos distancia nas hierarquias escolares.

Por mais que eu deseje que eles e elas se sintam confortáveis para coconstruir as aulas (e, no caso de Gabi e Miguel, a pesquisa) junto comigo, existem tradições e/ou expectativas hierárquicas quanto aos papéis de professora e alunos, adulta e (pré)adolescentes, pesquisadora e pessoas com quem se pesquisa, que me conferem de antemão privilégios aos quais meus alunos, minhas alunas, e eu somos responsivos ao longo de nossas interações (FABRÍCIO, 2006; MORROW, 2008; SIMONS; PIPER, 2015) nos momentos em que estamos razoavelmente cientes disso, mas também nos momentos em que não.

Há, claro, espaço para o questionamento e a desconstrução dessas hierarquias no aqui-e-agora interacional (VELHO, 1978; FABRÍCIO, 2006), como procuro sempre fazer e como meus alunos e minhas alunas também certamente fazem em dados momentos. Mas, essa possibilidade convive com os espaços para manutenção da ordem vigente (FABRÍCIO, 2006; KRAMER, 2013a; 2013b), como às vezes percebo em minhas práticas docente e científica, e é preciso admiti-lo neste texto.

¹⁸ Enquanto construía a tese, atuei também em um curso livre de línguas (2017-2018; 2021) e em um curso de especialização em língua inglesa (2020), ambos inseridos em uma universidade na região Sudeste do Brasil. Também nesses espaços, minha identidade era forjada na intersecção entre o que os alunos e as alunas elaboravam sobre mim e os modos como eu me construía para eles e elas na relação. Como ressaltado no parágrafo, contudo, opto por deter-construindo meu olhar sobre relações identitárias construídas na escola cenário dos dados dessa tese.

E, se nas relações de poder entre minhas alunas, meus alunos, e eu, tendo a ter mais força do ponto de vista sociohistórico, também eu estou subordinada a constrangimentos hierárquicos de outras ordens, seja como professora que atende a demandas governamentais e institucionais (que se intensificam em períodos pandêmicos), seja como doutoranda que está vinculada a um programa de pesquisa e a suas tradições, subordinações (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Assim, nessa tentativa de equilibrar a compreensão de que microrupturas a uma ordem estabelecida são sempre possíveis e a obediência a decisões tomadas por quem por vezes desconhece meus alunos, minhas alunas e eu, nossas práticas e nossas razões, construo a presente pesquisa.

Ao construí-la, preciso também lembrar: conduzir uma pesquisa é fazer escolhas quanto ao que cabe e ao que não cabe nela (e de que modos). Sendo tantas essas escolhas, não há exagero em afirmar que momentos de geração de dados são já momentos de análise (GARCEZ, 2002; GARCEZ; BULA; LODER, 2014).

2.3. Ciência e Ética

Ainda antes de a ética em pesquisas Sociais e Humanas se tornar uma obrigação (BRASIL, 2016), ela já era uma escolha nos estudos em Linguística Aplicada (Indisciplinar) (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; MILLER, 2001; MOITA LOPES, 2004; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; EWALD, 2015; dentre outros). Assim, com essa Linguística Aplicada esgarçadora de fronteiras teórico-metodológicas:

1) Aprendo a importância da escuta atenta, do desejo de presença responsiva (BUBER, 2006). Compreendo o valor das vozes do Sul (hooks, 1990; FREIRE, 2003; MOITA LOPES, 2006; SOUSA SANTOS, 2007) e repenso o papel tradicionalmente atribuído a alunos, alunas (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), para me permitir aprender com eles e elas²⁰. Percebo o quanto esse gesto afeta nossas relações;

2) Entendo que somos plurais e contraditórios, contraditórias, permanentes devires (des)(re)(co)construídos em práticas sociodiscursivas que mudam à medida que muda o outro para quem nos projetamos. Penso que preciso cuidar das práticas sociodiscursivas que construo nessa pesquisa-que-vai-virando-tese-escrita para não reduzir meus alunos,

²⁰ Embora na pesquisa eu tenha dedicado meus olhares científicos às conversas que tive com Miguel e mais especialmente Gabi, tenho procurado manter a escuta atenta sustentável em todas as minhas práticas educativas, conforme vou mostrando na escrita de minhas crônicas.

minhas alunas, ou a mim a um rótulo que jamais faria jus à nossa complexidade ou à complexidade de nossas relações;

3) Compreendo que é preciso cuidar também para que nossas pesquisas não se tornem parasíticas, insustentáveis, para os praticantes e as praticantes (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; SIMONS; PIPER, 2015), o que por vezes inclui a nós mesmas, e torno essa reflexão parte de minha rotina, reconhecendo-a por vezes desafiadora (EWALD, 2015). A partir dessa compreensão:

a) apuro a atenção e a sensibilidade para a sala de aula e encontro nisso vontade de gerar entendimentos, de construir reflexões, cuidando para que essa vontade exploratória não se sobreponha às práticas socioeducativas que me competem quando estou em sala de aula (ALLWRIGHT; HANKS, 2009);

b) procuro me desobrigar da pressão por provocar mudanças, embora reconheça que elas por vezes se tornam consequência de um olhar estranhado para a própria prática ou para a(s) outra(s) pessoa(s) com quem nos relacionamos (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; EWALD, 2015);

c) aprendo a perceber em meus alunos e minhas alunas praticantes da aprendizagem que têm também questionamentos sobre a (vida em) sala de aula para partilhar, que podem me ajudar a refletir sobre os meus ou desejar entender melhor os seus, que são capazes de se responsabilizar por seu próprio aprendizado (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) e que sabem ouvir quem se dispõe a ouvi-los e ouvi-las (ibid; FREIRE, 2015);

d) me pergunto sempre se, em cada um desses empreendimentos, tenho atentado para as vidas em sala de aula e sido responsiva a elas (inclusive à minha);

4) Reconheço que não posso (nem desejo) me descolar de minhas ideologias e atravessamentos ao pesquisar (SOUSA SANTOS, 2007) e que as relações que construo estão permeadas de embates de poder, sendo meu papel problematizar isso à medida que elaboro a pesquisa;

5) Percebo que “(...) há boniteza na luta ética. Ética e estética se dão as mãos” (FREIRE, 2015, p.138) e concordo com Bakhtin que “nenhuma análise do conhecimento se sustenta fora da arte e do agir ético” (KRAMER, 2013a, p.312).

Aliado a esses entendimentos-que-se-tornam-princípios, está o meu acato a medidas compulsórias que visam o cuidado de praticantes de pesquisa. Por isso:

1º) elaborei um Projeto de Pesquisa conforme os parâmetros éticos da Câmara de Ética em Pesquisas da PUC-Rio, universidade à qual estou vinculada como aluna de pós-graduação *stricto sensu*. Na construção do projeto, procurei me referir também ao trabalho de outras universidades, especialmente no que tange à elaboração de Termos de Consentimento e Assentimento cuja estrutura facilitasse a leitura e compreensão de minha proposta pelas praticantes e o praticante (e, em alguns casos, seus responsáveis). Construí, dessa forma, um Termo de Consentimento inspirado no material disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP - CFCH/UFRJ)²¹ e um Termo de Assentimento no qual aliei a estrutura proposta pelo CEP-CFCH/UFRJ ao cuidado na definição do termo “assentimento” do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CEP/SD)²²;

2º) uma vez pronto, submeti o referido Projeto de Pesquisa à Câmara de Ética em Pesquisas da PUC-Rio (doravante CEPq/PUC-Rio), tendo obtido parecer favorável em maio de 2019, conforme documento em anexo;

3º) de posse do parecer do CEPq/ PUC-Rio, solicitei formalmente à instituição de ensino onde sou professora e dois dos praticantes são aluno e aluna, autorização para gerar dados, o que foi aceito após apreciação em Conselho Diretor Pleno realizado em outubro de 2019 na escola, conforme documento em anexo;

4º) tendo proposto uma pesquisa adequada às demandas éticas de universidade e escola às quais estou vinculada, entrei em contato com praticantes – e, em alguns casos, responsáveis – para explicar minha proposta de pesquisa e realizar o convite, pondo-me sempre à disposição para o esclarecimento de dúvidas. Curiosamente, antes de autorizar ou desautorizar seu filho ou sua filha a praticar a pesquisa junto comigo, os responsáveis de Gabi e de Miguel – praticantes menores de idade – conversaram com a jovem e o jovem, procurando conhecer suas vontades de participar ou não da pesquisa, o que aprecio

²¹ O material, denominado “Modelo de RCLE” (Registro de Consentimento Livre e Esclarecido), encontra-se disponível <<http://www.cfch.ufrj.br/index.php/orientacoes-do-rcle>>. Acesso em 24 nov. 2018.

²² O material, denominado “14 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido | TALE – Maiores de 12 anos e menores de 18 anos”, encontrava-se disponível em <http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/wp-content/uploads/sites/7/2018/04/Modelo-14_-Termo-de-Assentimento_versao-2.pdf>. Acesso em 23 de dez. 2018. Atualmente, é possível encontrar o referido modelo em <<http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/documentos-obrigatorios-modelos/>>. Acesso em 24 dez. 2019.

como demonstração de respeito pelos quereres dos adolescentes e confiança em suas decisões;

5º) tendo sido verbalmente autorizada por praticantes e responsáveis, entreguei a cada uma ou cada um duas cópias do Termo de Assentimento (para praticantes menores de idade) ou do Termo de Consentimento (para praticantes maiores de idade ou responsáveis, feitas as adaptações necessárias para cada proposta);

6º) a fim de que todos e todas tivessem oportunidade de fazer leituras cuidadosas e tomar decisões informadas, sugeri o tempo de uma semana para o retorno do material, assinado (caso houvesse concordância com os termos sugeridos) ou não (caso houvesse discordância do proposto) e me mostrei disponível para o esclarecimento de dúvidas, procurando orientar pessoalmente ou via mensagens de *whatsapp*.

7º) no retorno dos termos, guardei comigo uma cópia de cada e devolvi outra, assinada por mim, às praticantes, ou o praticante, e seus responsáveis.

Considero, entretanto, que o mero cumprimento de medidas compulsórias não garante a construção de uma relação ética e honesta entre praticantes de pesquisa (RIESSMAN, 2005; MORROW, 2008; SIMONS; PIPER, 2015). Por essa razão, mantive em meu horizonte a necessidade de construir junto daquelas e daquele com quem pesquisava uma ética situada (SIMONS; PIPER, 2015), relacional (ELLIS.; ADAMS; BOCHNER, 2010), que possibilitasse a abertura para o diálogo, permitindo revisões sempre que necessário. Foi orientada por esse entendimento que mantive, ao longo de todo o processo de condução da pesquisa, o cuidado de comunicar tanto quanto possível o meu caminhar científico e me mostrar disponível para perguntas.

2.4.

Entendimentos científicos e proposta investigativa em resumo

Em resumo, proponho uma pesquisa cujos dados são gerados sobre o mesmo espaço em que atuo como docente de uma rede pública, me interessando pensar as relações que lá construo junto de meus alunos e minhas alunas, bem como a possibilidade de com eles e elas aprender. Essa é, portanto, uma pesquisa com traços autoetnográficos (VERSIANI, 2002; ELLIS, 2004) e, para construí-la, adoto um paradigma qualitativo interpretativista segundo perspectiva socioconstrucionista do discurso (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002) afinada aos entendimentos da Linguística Aplicada Indisciplinar contemporânea (MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019).

Ainda, minha pesquisa se fundamenta no entendimento ontológico de que as “verdades” estão todas “em permanente devir” (JOBIM E SOUZA, 2011, p.1). Assim, entendo que o ato de pesquisar configura-se por ser um incessante processo de construção de sentidos sociohistoricamente situados. Do mesmo modo, percebo a mim, aos demais praticantes de pesquisa e a quaisquer outros agentes sociais como construções em processo (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002; BAKHTIN, 2003; FABRÍCIO, 2011).

Epistemologicamente, isso implica entender que os dados de pesquisa são gerados (e não coletados) em parceria com mais praticantes de pesquisa além de mim e que tanto eu quanto eles e elas nos (co)(des)(re)construímos ao longo do processo. Tal construção, segundo a perspectiva que adoto, é feita em práticas sociodiscursivas (FABRÍCIO, 2011) permeadas por relações de poder (FABRÍCIO, 2006; MORROW, 2008; SIMONS; PIPER, 2015; FREIRE; FAUNDEZ, 2017).

Quando reiteradas no discurso, essas relações de poder, de tão repetidas, ganham ares de verdade que aprendemos a naturalizar. Mas, quando criamos espaços de escuta (ou, reconhecemos a reivindicação desses espaços por determinados agentes sociais), como os que ensaio nessa pesquisa, contribuímos para que outras verdades se evidenciem, pondo em questão o que já se fizera natural. Eticamente, portanto, construo a pesquisa inspirada nos princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2013; EWALD, 2015, para citar alguns), na vontade de escuta de Freire (2015), na preocupação da Linguística Aplicada Indisciplinar com o sofrimento humano (MOITA LOPES, 2006, por exemplo) e em tantos outros autores e autoras para quem relações humanas construídas em bases mais igualitárias são potência e ajudam a renarrar a vida social (hooks, 1990; SOUSA SANTOS, 2007, 2008; NARANJO, 2015, por exemplo).

E é da possibilidade de pensar a escola (e os agentes, as agentes, que a compõem) para além dos discursos em que aprendemos a confiar-repetindo que pretendo tratar nos capítulos seguintes. Antes, porém, convido cada um e cada uma que me lê a conhecer os alunos-meninos, a professora e a pessoa com uma camiseta da SME, autores de um breve fragmento da vida escolar que conto-construindo na Crônica I.

Crônica I

Os alunos-meninos, a professora e a pessoa com uma camiseta da SME

Era hora do recreio e chovia. Nada de pátio. Em seu lugar, a quadra onde todos couberam espremidos: alunos, agentes educadores, faxineira, merendeira, pesquisadora. Uns brincavam, outros observavam. Em meio a cordas que pulavam e bolas que rolavam,

... a pesquisadora observou dois meninos brigando. A porteira se aproximou deles e os levou para a sala do(a) diretor(a). Nesse dia, porém, o(a) diretor(a) não se encontrava. Em sua sala estavam uma funcionária da escola e uma pessoa com uma camiseta da SME [Secretaria Municipal de Educação] que estava aplicando um questionário junto com essa funcionária. Em seguida chegou uma professora para falar com os estudantes. Ela gritava com eles e os mandava ficar um de frente para o outro e colocar as mãos um no ombro do outro. A professora saiu da sala. Um dos meninos se recusava a colocar as mãos no ombro do outro. A professora retornou para a sala da direção e, ao ver que o menino estava se recusando a abraçar o outro, dizia “Você vai abraçar ele sim”. E colocou a mão do menino de volta no ombro do outro menino. A professora saiu da sala novamente. A pessoa com a camiseta da SME interrompeu o que estava fazendo e perguntou ao estudante: “Por que você não quer abraçar seu amigo?” E ele se recusou a responder. A funcionária que estava na sala chamou a atenção do menino. Em seguida a senhora com a camiseta da SME chamou os meninos para conversar. Ela os colocou sentados em suas pernas e perguntou “Por que vocês estavam brigando?” O menino que não queria abraçar o outro disse “Ele estava implicando com a minha prima e eu quis defendê-la por isso eu briguei com ele”. A senhora então se vira para o outro menino e diz “você não podia implicar com a prima dele”, e pede para ele se desculpar. Eles pediram desculpas um para o outro e em seguida voltaram para a sala de aula. [Caderno de campo] (BURGOS, 2014, p.97-98)

A história com que inicio essa transição de capítulos não é minha. Passa a ser quando a reconto, dando a ela meu tom e minha leitura, reconheço. Mas, eu não estava em cena quando ela aconteceu. Desconheço os sujeitos socioculturalmente históricos nela presentes: seus nomes ou fisionomias, seus atravessamentos identitários, suas trajetórias. Desconheço também suas relações costumeiras com a escola-onde-chovia e sua comunidade. Tenho e partilho apenas um fragmento muito breve daquela vida escolar. As vozes que ajudam a compor meu fragmento são ouvidas apenas sob a forma de discursos reportados, condicionados às escolhas da pesquisadora que, imbuída de ontologias, epistemologias, objetivos específicos, observou para narrar-analisando-e-reconstruindo-segundo-seu-viés.

Se ainda assim falo da escola-onde-brincar-e-brigar-convivem-em-tensão é porque a história ali vivida e aqui narrada poderia ter acontecido nas escolas que conheço. Talvez nas escolas que vocês, leitores e leitoras, conhecem. Peço, então, licença para usá-

la em meu texto e justifico dizendo que há nesse pequeno fragmento oportunidades de reflexão sobre os cotidianos escolares. Olhemos para a professora e para a “pessoa com uma camiseta da SME”, por exemplo. Pensemos na relação que cada uma delas estabeleceu com os meninos que brigavam.

A professora “gritava” (linha 7), “mandava” (linha 8), dizia frases no imperativo (linha 12) e forçava gestos para impor reconciliações (linhas 12-13), entrava e saía (linhas 6-7, 9, 10-11, 13), plena dos afetos-distância. Traçava monólogos disfarçados de diálogo (BUBER, 2009), negando polifonias e tensões; recusava a presença daqueles meninos e construía com eles uma relação Eu-Isso²³ (BUBER, 2006). Usando uma palavra autoritária (BAKHTIN, 2002), buscava exterminar violência com mais violência (BUBER, 2009). Em troca, obtinha recusas (linha 9-10, 11-12).

A “pessoa com uma camiseta da SME”, tendo parado suas tarefas por aquelas presenças (linha 14-15), fez perguntas cujas respostas desconhecia (linhas 15, 18-19), chamou para conversas (linhas 17-18), respondeu a recusas (linha 16) com afeto-convite (linhas 18-19). Ouviu (linhas 20-22), pediu (linha 23) e criou com isso mais oportunidades de relações Eu-tu (BUBER, 2006) ao propor diálogos autênticos, enfim (BUBER, 2009). Ouvindo, se fez ouvir (FREIRE, 2015).

Neste momento, imagino que alguma leitora ou algum leitor possa lamentar a postura da professora. Penso assim porque essa foi também minha primeira reação. E não estamos erradas em esperar outra atitude de uma educadora ou um educador. Mas, quero cuidar para não incorrer em maniqueísmos, aprisionando a professora ao gesto de um momento específico narrado (KRAMER, 2013b), transformando em monológico quem é

²³ A respeito das palavras-princípio Eu-tu e Eu-isso, Buber (2006) menciona que “O Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente do Eu da palavra-princípio Eu-Isso.” (p.90) e que “Não há duas espécies de homem; há, todavia, dois pólos do humano. Homem algum é puramente pessoa, e nenhum é puramente egótico; nenhum é inteiramente atual e nenhum totalmente carente de atualidade. Cada um vive no seio de um duplo Eu.” (p.92) em “processos que se entrelaçam confusamente numa profunda dualidade.” (p.61). Assim, “O Eu da palavra-princípio **Eu-Tu** aparece como **pessoa** e se conscientiza como **subjetividade** (sem genitivo dela dependente).” (p.90, grifos meus) enquanto “O Eu da palavra-princípio **Eu-Isso** aparece como egótico e toma consciência de si como sujeito (de experiência e de **utilização**).” (p.90, grifos meus). Buber lembra, contudo, que, apesar de serem Eu-tu (da subjetividade e da relação) e Eu-isso (do egótico e da utilização) igualmente presentes na existência humana e a ela necessários, “[a] história do indivíduo e a história do gênero humano, embora possam separar-se uma da outra, estão de acordo em todo o caso em um ponto: ambas manifestam **um crescimento progressivo do mundo do Isso**.” (p.73, grifos meus), ao que o autor esclarece que “o homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso não é homem.” (p. 72) visto que “O homem se torna Eu na relação com o Tu.” (p.68) e que “A palavra princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade” (p.51). A respeito da **relação** em Eu-tu, Buber (ibid) enfatiza que “relação é reciprocidade.” (p.54): “Eu estou numa autêntica relação com ela; pois ela atua sobre mim assim como eu atuo sobre ela.” (p.56).

plural e contraditório e cravando a desesperança nos espaços escolares. Quem sabe não terá sido a professora ética, atenciosa e amorosa em outros momentos, infelizmente não registrados no breve recorte de sua trajetória aqui discutido?

Assim é que me pus a perguntar por que a professora teria agido do modo entre-relatado-e-construído. Pensei na dureza de muitos cotidianos escolares, nos sonhos que vão virando pedra – pedra essa que pode ser quebrada e lapidada, bem sei (KRAMER, 1993). Nos professores e nas professoras que certamente não ouvem “você vai abraçar ele sim” mas que talvez ouçam palavras traduzíveis por “você vai usar esse livro didático, sim”, “você vai adotar essa metodologia, sim”, “você vai cumprir esse calendário, sim” ou ainda “você vai se submeter a decisões tomadas durante a pandemia por COVID-19 sem qualquer oportunidade para refletir, questionar ou dialogar, sim”, se tornando Eu-Isso (BUBER,2006) da relação com gestores escolares, por exemplo. Na sensação de despreparo de alguns professores e professoras e na sensação de solidão de muitos e muitas enquanto tentam construir sua autonomia profissional (KRAMER, 2013b). Ponderei que, afobada no seu entra-e-sai da sala da direção, a professora pode não ter tido a oportunidade de ver a beleza do gesto da “pessoa com uma camiseta da SME” e com ele aprender.

Quero crer que, envolvida nas tarefas e cobranças daquele ambiente escolar (e, talvez de ainda outros), a professora não se distanciou suficientemente do conflito que desejava resolver para perceber que havia outros meios de lidar com a tensão construída entre aqueles alunos-meninos. Nós, os outros (a pesquisadora, a “pessoa com uma camiseta da SME”, vocês, eu), distanciados, pudemos ter um excedente de visão (BAKHTIN, 2003) da situação e da professora, ver com o que talvez a própria não tenha percebido naquele momento específico. É por isso que defendo a escuta atenta do outro; ele, ela tem sempre algo a ensinar. Vai, de sua posição externa-ao-eu, dando o acabamento que faltava (ibid).

Ocorre, leitoras e leitores, que na situação que relato-construindo, talvez nossas visões-de-fora não cheguem à professora cujos nome, rosto, atitudes e localização geográfica desconhecemos. Não partilhamos cotidianos e há poucas chances de nossas vozes se encontrarem. Mas, não desanimemos nem nos aborreçamos com essa possível constatação. Não quero com isso sugerir que a professora se encontra mais uma vez sozinha em seu permanente formar-se docente. Há outros excedentes de visão com que

ela poderia contar. Um em particular me vem à mente enquanto escrevo: o das alunas e dos alunos.

3

A escola e seus agentes em perspectiva: reflexões teóricas

Neste capítulo, procuro olhar para a escola para além dos prédios e das matrizes curriculares. Penso nas relações construídas. Relações de poder, de afetos – sejam eles prazerosos ou conflituosos –, de aprendizados ou de oportunidades para eles. E lembro que todas essas relações só são possíveis porque escolas não são prédios vazios.

3.1.

Escola é gente

*Escola é, sobretudo, gente
(...)
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
(Paulo Freire, A Escola é)*

Escola é gente. Sem alunas, alunos, professoras, professores, faxineiras, faxineiros, merendeiras, merendeiros, diretoras, diretores, coordenadoras, coordenadores, responsáveis de alunas e alunos etc., escolas são prédios vazios. E gente tem rosto, tem cor, tem desejo, tem afeto, tem voz, tem história. Mas, quantas dessas histórias são ouvidas? Quantos desses afetos são percebidos, partilhados, acolhidos? Na escola, a gente tem mesmo rosto, ou vai só virando número na chamada, nas estatísticas? E quando as histórias são ouvidas, como são ouvidas: do jeito que cada qual sabe contar, ou do jeito que uma só pessoa escolhe-impondo? Que histórias podem ser contadas e que histórias são varridas das salas de cada escola?

Se faço essas perguntas é porque, vejam só, essa gente chega à escola e

não importa o que o menino pensa, de onde ele vem, o que ele faz, ele tem de estudar tais e tais coisas, de tais e tais formas, porque isso já está pronto, esse modelo. É aquela ideia: o manequim é quarenta para todo mundo. Ah, mas o meu é 42. Corta o braço. Você tem que se adaptar a isso. (ROCHA, 2013, p.264)

Se a escola é mesmo como construída no discurso que ora recorto, que lástima fazer parte dela. Nela cabem muitos não: ‘não’ antes do pensar, ‘não’ antes das ações do aluno ou da aluna. Cabem também muitas obrigações (“tem de estudar”, “tem que se adaptar”), regulações e manutenções (“já está pronto, esse modelo”). Precisa ser para “todo mundo”. A qualquer custo. Seriam modos tão drásticos aqueles com que a educação formal tradicional se impõe que justificariam mesmo uma imagem de amputação: se o

corpo é maior que a roupa proposta na escola, “corta o braço”. Sem hesitação. Não há alternativa, “[v]ocê tem que se adaptar a isso”, conclui o autor da frase, ao falar da escola que viola, mutila.

Assim é que é também possível construir discursivamente a escola como aquela que “tem sido um presídio de alunos, um depósito de conteúdos impostos sem muito sentido, um desrespeito aos saberes que os alunos já trazem, um lugar onde as crianças não têm direito a voz” (MOSÉ, 2013, p.47). Embora tal construção discursiva (me) dê esperanças de mudança – a escola não é enquanto permanência, “tem sido” (ibid). É devir, processo, “duração” (FREIRE, 2017, p.114) –, persiste a recorrência do ‘não’: ‘não’ à voz, ‘não’ ao respeito, ‘não’ ao sentido.

Essas negativas nos discursos que agora recorto-reconstruindo são dirigidas às alunas, aos alunos. Seus saberes são desrespeitados, seus direitos à voz são negados em tal intensidade que imagens dramáticas são uma vez mais justificadas: presídios, espaços usados para punir impedindo a liberdade, equiparam-se a escolas (que também são associadas a fábricas e reformatórios – MOSÉ, 2013). Nada disso remete à vontade de aprender, ao convite para os prazeres da descoberta e da invenção.

Nessa escola, aprendizes – “agentes, fazedores” (SOUZA, 2011, p.290), “pesquisador[es/as] pertinaz[es], compulsivo[s]” (DEMO, 2015, p.14) – vão muitas vezes trocando o perguntar, o investigar, o brincar, o experimentar pelo estudar-disciplinas-distanciadas-do-que-vivem (NARANJO, 2015). Vão aprendendo a concordar-reproduzindo com o que a professora, o professor, ou o livro didático expressa (DEMO, 2015). De tal forma que não é impossível aos alunos e às alunas “acreditar que estudam para os professores, para os pais, e não para si mesmos, para suas vidas” (MOSÉ, 2013, p.49) tratando de assuntos e tarefas que, precisam confiar (dizem docentes e responsáveis), ainda lhes farão sentido nos anos vindouros-que-parecem-nunca-chegar (ALLWRIGHT & HANKS, 2009)!

Mas, a escola (tradicional) não tem sido espaço de encarceramento e mutilação (criativa, emocional...) apenas de estudantes. Ao contrário, “[h]oje, professor é mero instrutor. Acha que sua habilidade é apenas a de repassar conhecimentos e procedimentos, mantendo em si e no aluno o fosso medieval do alinhamento impositivo.” (DEMO, 2015, p.12). Segundo tal leitura, se a escola que muitos e muitas de nós conhecemos é construída como depósito de conhecimentos para discentes, assim também o é para docentes.

Conforme o adjetivo “mero” e o advérbio “apenas” sugerem, a função do professor, da professora, estaria limitada. A ele ou a ela caberia tão somente “repassar conhecimentos e procedimentos”, não havendo espaço para (des)(co)(re)construção; apenas manutenção. Manutenção de ideias e de hierarquias: haveria um “fosso medieval” entre professores, professoras e alunas, alunos. Ora, fossos medievais eram construídos para defender territórios de inimigos! Está marcado, portanto, o distanciamento entre docentes e discentes.

Em meu contexto local, por exemplo, percebo esse discurso-que-ressoa-e-constrói-vivências no diálogo que encerrou a primeira Conversa com Potencial Exploratório que tive com Gabi e Miguel (grifos meus):

22 de novembro de 2019 conversa com potencial exploratório presencial (00:30:32 - 00:33:17)		
001	Beatriz	Vou fazer a <u>última</u> pergunta e a gente encerra.
002		Perguntei o que que vocês <u>aprende:ram</u> uns com os
003		outros na sala, nas aulas de inglês, perguntei o
004		que que eu. aprendi com vocês e agora eu quero
005		saber o que que vocês aprenderam ou acham que
006		aprenderam, podiam ter aprendido comigo.
007	Miguel	tudo. porque hoje em dia [
008	Beatriz	[TUDO?](em tom de
009		espanto))
010	Miguel	a gente usa várias coisas que ela deu
011	Beatriz	hum
012	Miguel	como o verbo to be, é. ... tudo!
013	Beatriz	uhum
014	Miguel	é, eu, eu ainda lembro de algumas coisas, outras,
015		não
016	Beatriz	uhum
017	Miguel	mas eu consegui aprender <u>dive::rsas</u> que até hoje,
018		o professor ((de inglês do 8º ano)), ele fala é o
019		que vai cai::r e pelo seu conteúdo , a gente conse-
020		a gente conseguiu
021	Gabi	eu ainda tenho as provas
022	Miguel	dar um avanço
023	Beatriz	[ah, é?]
024	Miguel	[na matéria]
025	Gabi	por mais que eu não quisesse ver aquelas minhas
026		notas, eu te:nho
027	Beatriz	hhhh
028	Gabi	as provas ()h
029	Beatriz	Gabizinha concorda com o Miguel, também é isso?
030		((é possível que Gabi tenha consentido com algum
031		gesto corporal, visto que o turno seguinte é
032		novamente meu)
033	Beatriz	então deixa eu fazer só mais uma pergunta, prometo
034		que é a última! Quando vocês falaram o que vocês

035		aprenderam, o que eu podia aprender com vocês,
036		vocês falaram coisas que, de coisas que não tinham
037		a ver com conteúdo. quando vocês falaram de coisas
038		que vocês aprendiam uns com os outros, vocês
039		falaram de coisas que não tinham a ver com
040		conteúdo. mas quando vocês falaram de coisas
041		aprenderam <u>comigo</u> , vocês falaram de coisas que
042		<u>tinham a ver com conteúdo</u> e aí?
043	Gabi	hhhh [é porque]
044	Beatriz	[não tem certo nem errado] eu só fiquei
045		curiosa
046	Gabi	é porque quando a gente convive, eu convivo assim
047		com Miguel, todos os dias eu vejo o Miguel, por
048		exemplo
049	Beatriz	uhum
050	Gabi	todos os dias eu vejo o Miguel na escola, depois
051		eu pego ((dirigindo-se a alguém na porta)) por
052		mais que eu não queria ver o rostinho dele
053	Beatriz	hhhh esse rostinho lindo, simpático hhh
054	Gabi	exatamente, eu vejo ele na escola. Um professor,
055		não, a gente pega whatsapp, aí fala no grupo, às
056		vezes o André²⁴ ((outro aluno da turma que
057		dividimos)), o André falava besteira demais no
058		grupo...
059	Beatriz	uhum
060	Gabi	entendeu? e a senhora está com o grupo... aí eu
061		ficava... o pessoal não tem nexó
062	Beatriz	uhum
063	Gabi	não sabe com quem está mexe::ndo ((Gabi atende a
064		um áudio de sua mãe orientando sobre onde
065		encontra-la para voltar para casa))
066	Miguel	e... eu, a gente contou fora assim porque é o que
067		acontece no nosso dia a dia é uma mas tudo é um
068		aprendizado ((Gabi nos informa baixinho que vai
069		começar a se arrumar, mas que ainda se mantém na
070		conversa enquanto faz isso))
071	Beatriz	uhum
072	Miguel	a gente está aprendendo com todo mundo e então, o
073		que você po- o que você traz de fora, você pode
074		levar pra dentro também
075	Beatriz	uhum, sim, sim!
076	Miguel	como eu disse sobre as músicas, as músicas, eu
077		posso ouvir agora e chegar na aula já
078	Beatriz	sim!
079	Miguel	já falando tudo, professora
080	Beatriz	()
081	Miguel	aprendendo aquela matéria já
082	Beatriz	si:m. mas me tira só essa dúvida: dá para aprender
083		ou::tra coisa que <u>não</u> seja conteúdo com o
084		professor, ou com o professor só <u>dá</u> pra aprender
085		conteúdo?

²⁴ A fim de preservar a identidade do aluno envolvido, seu nome foi substituído por outro, fictício. A mesma postura será mantida em outras ocasiões da tese em que pessoas que não forem praticantes da pesquisa e não tenham, portanto, autorizado o uso de seu nome, forem citadas.

086	Miguel	[dá]
087	Gabi	[dá sim] quando você tiver, quando você tem uma
088		amizade com seu professor ou sua professora você
089		tem mais liberdade com ele pra falar, chegar "aí
090		professor, eu estou com essa dúvida". às vezes
091		você tira uma dúvida que não é da matéria
092	Beatriz	uhum
093	Gabi	() entendeu?
094	Beatriz	e isso é difícil ou fácil de acontecer?
095	Gabi	isso é... difícil.
096	Miguel	difícil

Ainda que esse “fosso medieval” (que disassocia vida de aprendizagem escolar) não seja lido de modo negativo na interação, ele se faz presente na materialidade do discurso (cf. grifos na transcrição). E se justifica pela própria organização escolar, que dificultaria um convívio mais frequente entre docentes e discentes (l. 046-058). O fosso, apesar da dificuldade, pode, claro, ser transposto em certa medida (l. 082-091). Por ora, contudo, ele é tornado parte das naturezas de vidas escolares como as do contexto onde atuo-construindo.

Se decidirmos explorar mais um pouco a expressão usada por Demo (2015, p.12), diria que “medieval” remete ainda a outra imagem associada à escola-à-qual-nos-habitamos. A do passado:

Vivemos uma mudança de meios, uma enxurrada de informações, o mundo vive um processo de instabilidade e incerteza econômica, social, climática, e o modelo educacional vigente nas escolas públicas e privadas, fundado em verdades, em saberes acumulados, sem espaço para a invenção e para a dúvida, não foi preparado para isso (MOSÉ, 2013, p.53)

Fica posta a dualidade: há a vida, o mundo, e há a escola, o modelo educacional vigente (para muitos e muitas de nós). Há a fluidez das incertezas e a solidez das fundações. O mundo vive enxurradas: vêm em profusão, varrem o que encontram pela frente, destroem; mas, com isso, criam oportunidades de renovação. A escola tem fundações: são bases, alicerces feitos de verdades que se acumulam. Mais uma vez a escola é o ‘não’: o não-espaço para a invenção e a dúvida, o não-preparo para um mundo instável. São bases tão solidificadas que nem mesmo uma pandemia parece fazer as crenças do que deveria configurar uma escola vacilarem: saem o convívio físico, o quadro com giz ou piloto; mas permanecem as provas com data marcada, o controle burocrático de presenças.

E como deixar irromper a instabilidade se mesmo as falas se pretendem previsíveis? Iniciação – Resposta – Avaliação (IRA), tal seria o modo de interação canônico em escolas. Nele, se teria por certo não só como a fala deve ser organizada mas também a quem cabe encenar cada um de seus turnos: ao professor ou à professora, caberiam as perguntas insinceras e as avaliações das respostas que pergunta-conhecendo; às alunas ou aos alunos, restaria responder-receando-desviarem-do-roteiro-e-submeterem-se-a-correções. E assim é “em quase todo o mundo” (GARCEZ, 2006, p.68). A tal ponto nos habituamos, que o iniciador da sequência (tipicamente a professora, o professor) “opera em um enquadramento que o torna insensível de certo modo, quase surdo [sic] mesmo, a tudo o que não seja aquilo que já estava no seu repertório mental de respostas esperadas” (ibid., p.70). Na escola que construímos nos discursos, o corpo é mais uma vez mobilizado para anular-se (e anular). Será necessário, então, abolirmos a escola por completo? E o que faremos enquanto ela ainda existe?

Não nego que desejemos escolas diferentes das que muitas vezes vivemos (LIMA, 1980; NÓVOA, 1999; MOSÉ, 2013; NARANJO, 2015, para citar alguns). Mas, por paradoxal que pareça, precisamos das instituições de ensino (LIMA, 1980; NÓVOA, 1999), espaços profícuos para o aprendizado pela socialização. Devemos todos e todas nos resignar à escola da desesperança, então? Tampouco. Porque nem só de desesperança são feitos tais lugares (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Não estamos falando de prédios vazios, de reproduções mecânicas, afinal. Ainda que nos discursos aqui retomados a escola seja frequentemente construída como o sujeito sintático das ações (como se fosse **a escola** a se fazer presídio ou a não se preparar para o mundo), há gente compondo esse espaço institucional e agindo (discursivamente) em relação a ele (FREIRE, 1997). Cabem, então, as perguntas-provocação: quem é “a escola” que se repete em tantos discursos de lamento, em imagens que mobilizam sentimentos de dor, angústia e opressão? Por que personalizamos uma instituição, um prédio, apagando e desresponsabilizando sistemas econômicos, governantes, sociedade civil, conglomerados educacionais, professores e professoras, alunas e alunos, responsáveis etc.? E, se a escola é motivo para tanta dor, por que seguimos a construí-la desse modo?²⁵

²⁵ E são, afinal, todas as escolas assim ou temos deixado de perceber as que, escapando aos repertórios que aponte até o momento, constroem outras possibilidades, esperanças a educação?

Ao lado das perguntas que constroem e evocam responsabilidades entre toda a gente, cabe a constatação esperançosa: se há pessoas, há criação (LIMA, 1980). Assim, ainda que escolas possam ser construídas como presídios, como lugares que comportam fossos... e que esses modos de fazer escola pareçam muito bem sedimentados em nossa sociedade, eles estão sempre em fricção com outras elaborações discursivas. Em fricção com outras formas de agir sobre o mundo (educacional) que ameaçam tênues esfareamentos no que parece tão dolorosamente concreto.

Em disputa com a repetição que faz de escolas “[a]lgo triste, muito triste (...) *muito triste!*” (TRAVERS, 1934, p.52, grifo no original), há o olhar para a vida que se vive junto em sala de aula (GIEVE; MILLER, 2006); olhar que convida o aluno e a aluna a se orgulharem de seus saberes e desejarem partilhá-los (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DO RIO DE JANEIRO, prelo). Há a vontade docente intensa de escutar discentes (FREIRE, 2015), a humildade de ensinar-sabendo-se-aprendiz (FREIRE, 2015, por exemplo), de compreender que, em sala de aula, somos todas e todos praticantes da aprendizagem (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020). Nada, portanto, está dado, permanentemente solidificado. Por sutil que pareça, há brechas para reelaborações e elas se fazem já presentes nos discursos-práticas de muitos que ensinam-aprendendo e aprendem-ensinando.

Esses embates discursivos, preciso, contudo, (me) lembrar, não são característicos só da interação entre grupos. Eles estão também em cada um, cada uma de nós. É a dialética dialógica bakhtiniana (KRAMER, 2013a) das diferentes forças discursivas a conviver e a se tensionar (FARACO, 2009) sem que uma substitua a outra linearmente. Podem os mesmos indivíduos (professores, professoras, alunas, alunos...), ao mesmo tempo em que desejam outra escola e a ensaiam em suas práticas-discursos, ainda assim reproduzir um pouco daquilo de que procuram se afastar: a escola-presídio que, por incômoda que seja, foi onde aprenderam a construir seus discursos, suas identidades docentes/discentes. Falemos então da gente que compõe a(s) escola(s), em toda a sua humana contradição.

3.1.1.

De que(m) é feita a escola? Questionando hegemônias-Norte e marginalidades-Sul

*Quem construiu a Tebas de sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis.
 Arrastaram eles os blocos de pedra?
 E a Babilônia, várias vezes destruída –
 Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
 Da Lima dourada moravam os construtores?
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que a
 Muralha da China ficou pronta?
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
 Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
 Tinha somente palácios para os seus habitantes?
 Mesmo na lendária Atlântida,
 Os que se afogavam gritaram por seus escravos
 Na noite em que o mar a tragou.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.
 Sozinho?
 César bateu os gauleses.
 Não levava sequer um cozinheiro?
 Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada
 Naufragou. Ninguém mais chorou?
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
 Quem venceu além dele?
 Cada página uma vitória.
 Quem cozinhou o banquete?
 A cada dez anos um grande Homem.
 Quem pagava a conta?
 Tantas histórias.
 Tantas questões.
 (Bertolt Brecht, Perguntas de um trabalhador
 que lê)*

A partir do poema que abre essa subseção, é possível refletir que não há um **eu** sem um **outro**. Dito de outro modo, ninguém triunfa (ou, em última instância, existe) sozinho. Seja para erguer grandes impérios, seja para construir-se a si própria ou próprio, é necessária a presença de outros indivíduos. São eles e elas que dão sustentação ao **eu**, construindo suas fortificações, lutando em suas batalhas. Conferindo os excedentes de visão que dão acabamento a seu ser (BAKHTIN, 2003).

Apesar disso, tais relações não são construídas de modo igualitário. Ainda que um indivíduo (ou uma nação, uma instituição) se construa com o auxílio de muitos outros, muitas outras, algumas dessas outras pessoas são tornadas invisíveis ao longo do caminho. Há vozes do Norte e vozes do Sul e às do Sul (tão necessárias à construção dos impérios ou dos sujeitos do Norte) é conferido menos direito de ressoar. Sabemos que Alexandre conquistou a Índia ainda jovem e que Cesar triunfou sobre gauleses, mas desconhecemos aqueles (e aquelas!) sem os (as) quais Alexandre e Cesar não teriam sido.

Seus rostos, suas vozes, suas alegrias, suas angústias, seus esforços e contribuições foram apagados, no que poderia ser considerado um processo que confere sofrimento humano por meio da exploração e/ou exclusão (hooks, 1990; SOUSA SANTOS, 2008).

Resta, contudo, sempre a possibilidade da pergunta. Começamos questionando “Quem cozinhava o banquete?” e podemos seguir indagando: O que diria o cozinheiro de Cesar se alguém se pusesse a ouvi-lo? Não saberia ele coisas que Cesar, você e eu desconhecemos? Não faria ele perguntas ou afirmações que nos levariam a reflexões e possibilidades até então desconsideradas? Por que ignoramos essa voz e tantas outras se elas nos são tão necessárias? “Tantas histórias. Tantas questões.”

Mas, como abordar todas essas questões? Talvez um primeiro passo esteja em entender que os papéis de Norte e Sul não são estanques. Que “... o que está em jogo não é apenas a contraposição entre o Sul e o Norte. É também a contraposição entre o Sul do Sul e o Norte do Sul e entre o Sul do Norte e o Norte do Norte” (SOUSA SANTOS, 2008, p.30). Assim é que é possível falar dos momentos em que os professores, as professoras, para citar um caso, pronunciam vozes do Sul (metáforas do sofrimento humano – SOUSA SANTOS, 2008), vozes cuja potência é minimizada, quando não ignorada, diante de seus formadores e formadoras, de suas gestoras e gestores, pesquisadoras e pesquisadores, da mídia (BOHN, 2013), participando de relações que por vezes se tornam parasíticas (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991) e provocam esgotamento (ALLWRIGHT; MILLER, 2012).

Ao mesmo tempo, é possível lembrar das vezes em que as professoras(es)-Sul se tornam professores(as)-Norte de alunos(as)-Sul e de responsáveis-Sul se ignoram suas vozes, dizendo mais que ouvindo. E, por vezes, essas relações se invertem e quem já foi Norte se reconhece Sul e vice-versa, como nos momentos em que os alunos e as alunas são também Norte ou Sul uns dos outros, umas das outras, em tantos casos de desrespeito à alteridade manifestada no gênero, na raça/cor, na religião, na orientação sexual... de cada uma, cada um, como Gabi lembra a seguir:

22 de novembro de 2019 conversa com potencial exploratório presencial (00:11:47– 00:13:30)		
001	Gabi	igual °a senhora tem religião?°
002	Beatriz	nã::o ((dito em tom hesitante))
003	Gabi	Vamos supor eu oh, ve-
004	Beatriz	hum
005	Gabi	vou dar um exemplo de mim eu sou católica

006	Beatriz	hum
007	Gabi	se eu quiser pedir alguma coisa para Deus, eu peço
008		para ele, eu vou rezar para ele, vou pedir alguma
009		coisa para ele! mas ele vai fazer a parte dele e
010		eu tenho que fazer a minha parte para que aquele
011		meu <u>sonho</u> posso se realizar
012	Beatriz	uhum
013	Gabi	mas mesmo as pessoas que não tem religião
014	Beatriz	uhum
015	Gabi	pessoas que são ignorantes em, em...aprendizado,
016		em saber mesmo
017	Beatriz	aham
018	Gabi	elas vão dizer que aquilo ali é só u::m um Deus
019		que eu acho que eu estou falando:.... só que não
020		é! e tipo assim, se eu acredito nisso, eu acho que
021		é uma coisa que deve ser respeitada!
022	Miguel	ahã
023	Gabi	igual, a, a Juju, nossa amiga
024	Beatriz	[uhum]
025	Gabi	[ela cortou o cabelo todo]
026	Beatriz	uhum
027	Gabi	porque ela é da umbanda!
028	Beatriz	a::h, sei, sim!
029	Gabi	e eu respeitei
030	Beatriz	ahã
031	Gabi	eu respeitei, eu só cheguei, falei para ela, eu
032		vi ela chorando, eu já sabia. foi, cortou o
033		cabelo, ela entregou para o santo dela
034	Beatriz	[uhum]
035	Gabi	[mas o santo é dela]
036	Beatriz	ahã
037	Gabi	entendeu? então eu cheguei para ela e falei assim
038		"você está linda" eu só falei isso
039	Beatriz	muito lindo da sua [parte ((meses antes, havia
040		passado por Juju nos corredores da escola e aluna
041		sempre tão contente estava bastante cabisbaixa.
042		Elogiei também o cabelo recém-raspado, mas a jovem
043		manifestou desconforto com a própria aparência))
044	Gabi	[ela estava chorando, ela estava chorando. então
		a gente tinha que levantar ela
045	Beatriz	<u>sim</u>
046	Gabi	até porque ela estava com vergonha de ir para a
047		escola. não sei qual o nome daquele turbante que
048		ela estava usando
049	Beatriz	uhum
050	Gabi	mas aí era um turbante branco [mas eu não lembro
051	Beatriz	aham. ... aí ela falou que estava com vergonha
052	Gabi	aí a Fefa acho que é sua aluna a Ferreira
053	Miguel	Fernanda Ferreira
054	Beatriz	a do 7º ano
055	Gabi	Ferreira
056	Beatriz	foi minha aluna. não é mais, não

057	Gabi	então ela também é da ma- é da religião °que é da
058		macum- não sei se é macumba, não°
059	Beatriz	umbanda, candomblé
060	Gabi	espiritismo
061	Beatriz	é
062	Gabi	é envolvida com espiritismo, assim. Aí ela falou
063		assim “já sabia! macumbeiro, eu vejo de longe”
064		entendeu? mas não se fala macumbeiro, você. tem
065		um nome específico que eu não estou lembrando
066	Beatriz	uhum
067	Gabi	mas se tipo assim eu acho que se você falar
068		macumbeiro, eu acho pra dizer uma ofensa
069	Beatriz	uhum
070	Gabi	igual macumba é um instrumento::
071	Beatriz	uhum uhum

O que o episódio me sugere, a partir da leitura que faço dele²⁶, é que os jogos de poder, de disputa de verdades, não estão presentes apenas em relações marcadamente hierárquicas. No episódio, a hierarquia não estava nas funções desempenhadas na escola, se pensarmos apenas em papéis sociais como docente, discente, coordenador(a) etc. Eram, afinal, Juju e Fefa, duas alunas da mesma faixa etária. Mas, havia um atravessamento, o religioso, em disputa em um país que invalida religiões que fujam à proposta de um cristianismo centrado em um norte geográfico e ideológico. Havia, portanto, uma aluna-a-se-fazer-Norte (Fefa) diante de uma aluna-tornada-Sul (Juju) pelo viés religioso.

Ao mesmo tempo, Gabi, que acolhera Juju, faz a escolha do léxico “ignorantes” para se referir a quem não professa uma religião (l.015-016). Eu, uma adulta, a professora, me sinto desconfortável em contar, ainda que brevemente, a dois adolescentes, meus ex-alunos, minha ausência de fé religiosa (l.001-002). E nós, no diálogo, demonstramos desconhecimento sobre religiões de matrizes africanas, não sabendo exatamente como denominá-las (l.057-059) e incorporando-as a outras formas de espiritualidade, como se fosse tudo a mesma coisa (l.060-061).

São, portanto, relações complexas nas quais o Norte-legitimado ou o Sul-apagado é construído conforme aqueles e aquelas (com seus múltiplos feixes identitários) que são postos em contraste e conforme as relações que são construídas no momento da interação.

²⁶ Além do entendimento de que escolas são feitas de mais, muito mais, do que os conteúdos escolares que precisamos ensinar ou aprender.

As relações desiguais²⁷, por complexas e instáveis que sejam, estão, de todo modo, presentes na escola. E a complexidade de tais relações aponta para a necessidade de afastarmos julgamentos que nos impeçam de (convidar a) trabalhar para entender a situação. Não se trata, por isso, de condenar Fefa, Gabi, eu ou tantos outros e outras, mas de observar o que temos fingido não haver na escola e pensar em modos de reconhecer-ouvindo esses discursos, chamando ao diálogo. Além, é, claro, de nos perguntarmos o que motiva tais discursos, de que modo eles contam sobre a estrutura social que partilhamos-ajudando-a-construir.

Mas, para além desses episódios que identificamos com mais facilidade em nosso cotidiano, há ainda outros mais sutis. Conferir sofrimento encontra-se também em falar **do** outro-Sul e **para** a outra-Sul, mas jamais **com** ele, ela, limitando-lhe aos discursos sobre dor, submissão, incapacidade (hooks, 1990; MOITA LOPES, 1996; SOUSA SANTOS, 2007, 2008; BOHN, 2013) e ignorando suas resistências e potencialidades. É preciso, portanto, começar por pensar a dicotomia do eu-que-se-impõe-norma e do outro-tornado-menor-pelo-olhar-do-eu-que-fala-sem-ouvir.

Faz-se necessário fazer isso problematizando os papéis estanques, as pretensas concretes nas quais Césares são exaltados (tendo suas incertezas, vulnerabilidades e contradições ignoradas) e seus companheiros de batalha, seus cozinheiros, apagados (ou, quando retomados, construídos sob luzes menos favoráveis, plenas de pena e resignação). É preciso indagar a respeito das e com as vozes do Sul, desejar conhecê-las a partir do modo como elas próprias se percebem e se constroem. Suspende, por um instante, a vontade de ensinar, de descrever-rotulando, para deixar-se estar com o outro, permitir-se com ela ou ele aprender, mostrando-se curiosa, curioso, por vozes tantas vezes ignoradas. Deixar que, em algum momento, o **eu** e o **outro** encontrem espaço no **nós** (hooks, 1990), no encontro (tensionado) das múltiplas vozes que permite a todos e todas a humildade de se perceberem aprendizes e a força de se entenderem essenciais à interação que constroem (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DO RIO DE JANEIRO, prelo).

Tais questões se colocam diante de nós cotidianamente, como o excerto da conversa que tive com Gabi e Miguel nos chama a reconhecer. No poema de Brecht, o

²⁷ Aqui exemplificadas em relações docentes e discentes, mas construídas não só por tais membros da comunidade escolar.

eu-lírico fala de impérios e heróis de tempos ou reinos longínquos. No dia a dia, falamos de brancos(as) e negros(as) e indígenas e asiáticas(os); países ditos desenvolvidos e países considerados em desenvolvimento; homens e mulheres cisgênero e transgênero; heterossexuais e homossexuais; patroas(ões) e empregados(as); gestores e professores(as) e alunas(os); adultas(os) e crianças ou adolescentes; pesquisadoras(es) e aqueles(as) com quem pesquisam etc., toda a fluidez que permeia essas classificações um dia inventadas e quem, nessa mistura de atravessamentos, é localizado no centro ou à margem a cada interação.

É preciso, portanto, perguntar não só por quem lutou junto de (ou para?) o distante Frederico II sem se tornar vencedor, mas também por quem, tão perto de nós, permanece inaudito(a), inviabilizada(o) de ser plenamente. Nas salas de aula, como são construídas as relações humanas? Até que ponto têm todas e todos o seu direito à voz reconhecido e respeitado? Lembremo-nos, escolas não são prédios vazios.

3.1.2.

Tesouros perdidos em sala de aula: as vozes que temos deixado de ouvir

Se escola é sobretudo gente (ainda que por vezes apagada), gente se ressentida de não ser ouvida. E diz. Diz de muitos modos (JEWITT, 2008). Diz até mesmo com silêncios. Assim é que de vez em quando a escola vai virando espaço de perguntas-desafio, como a que fez uma professora à pesquisadora de campo que observava o recreio em sua escola; narrou à pesquisadora impasses e dissabores de seu ambiente cotidiano para em seguida perguntar-desafiando: “A Sociologia explica isso?”²⁸. Ou de perguntas-resistência como o questionamento proposto por uma aluna de Ensino Médio: “Se os professores dizem que aprendem com os alunos então por que eles só me contam coisas que aprenderam de outros professores?”²⁹; de perguntas-indignação como a feita por um aluno a mim certa vez: “ué, você não perguntou o que eu achava?”³⁰. Ou ainda de

²⁸ Em resposta à indagação da professora, “[a] pesquisadora respondeu que não sabia e seguiu fazendo a observação do recreio.” (BURGOS, 2014, p.99).

²⁹ Questão-exploratória de aluna do Ensino Médio durante oficina de Prática Exploratória realizada no Programa de Interação Universidade, Escola e Sociedade (PIUES) PUC-Rio 2017.

³⁰ Em minhas turmas de 6º ano-manhã do ano de 2019, decidi, certa vez, negociar as regras dos jogos que fazíamos em sala. Em lugar de implementar minhas regras, pedi que cada aluno e aluna escrevesse em um papel o que poderia ou não ser feito e, na aula seguinte, retomei o assunto em uma roda de conversa. Tudo ia muito bem, até que eu lesse uma regra que dizia algo como “não pode xingar” (ou “não pode bater”) e um único aluno permanecesse com seus braços abaixados, demonstrando discordar da regra sugerida por outro colega (e que fizera tanto sentido para mim). Minha resposta automática foi ameaçar o jovem de não

comentários-reflexão como os feitos por alunos de oitavo ano em entrevista sobre sua relação com os professores e as professoras: “Um professor deveria aprender com seus alunos e alunas” e “Os professores que entendem os alunos (os que passam menos dever de casa) não esqueceram que já tiveram nossa idade”³¹, por exemplo. Ou, por fim, de perguntas-presente³² tal qual a que ouvi de uma aluna de sétimo ano quando troquei nossos jogos e aulas em roda por exercícios de cópia no quadro: “Professora, por que é que a gente não faz isso lá fora, entrevistando as pessoas?”.

Assim é que é possível dizer que “[n]osso tesouro está enterrado sob o fogão de nossa casa”, conforme lembra Buber, em referência a um conto hassídico (2011, p.46) para falar de vida, espiritualidade, existência. É preciso apurar os sentidos para perceber o significado oculto presente naquilo que nos costumava parecer ordinário. Exatamente ali onde estamos, nem um passo a mais, se encontram o ensinamento e o sentido que seguimos buscando ao longo da vida.

Ah, se as alunas, os alunos fossem ouvidos... Em suas manifestações têm tanto a ensinar! Não ensinar no sentido de pôr-se à frente de um quadro negro, palestrar e depois avaliar. Nem ensinar no sentido de vigiar cada gesto da professora ou do professor buscando o que corrigir e instruir. Mas, ensinar no sentido de fazer perguntas que levam

mais que 12 anos com uma ida à coordenação pedagógica caso batesse ou xingasse durante um jogo. Sua contra-resposta, sem hesitação, foi uma pergunta-indignação: “ué, mas você não perguntou o que eu achava?”. Ele tinha razão. Eu disse que queria saber a opinião de todos e todas. E desejo verdadeiro de escuta implica abertura para o dissenso, me lembrei enquanto olhava o moço de testa franzida que me encarava corajoso. Não acatei, é claro, à sugestão do aluno, mas entendi que não se responde a vontades de repressão com gestos de repressão. Passei, então, a definir as regras segundo a vontade da maioria (que, para minha felicidade, também não desejava violências físicas ou verbais nos jogos). Passei também a perguntar aos alunos e alunas as razões das propostas que me causavam estranhamento antes de simplesmente negá-las. Era construir junto, afinal, o que eu havia me proposto a fazer. A respeito desse episódio, retomo Lima (1980), que diz: “O agrupamento de crianças e pré-adolescentes oscila, portanto, entre a anomia (anarquia – ausência de regras) e a heteronomia (regras impostas por um colega mais forte e por adultos (pais, mestres, instrutores etc.). No fim desta fase, o educador inicia o treinamento para a *democracia*, treinamento que corre sempre o perigo (por falta de nível mental das crianças) de cair na anomia (anarquia). Mas, o risco deve ser corrido, senão jamais a criança aprende o uso da liberdade.” (p.45, grifo no original) e “Ora, nosso objetivo é a liberdade com respeito mútuo e com normas livremente deliberadas. (...)” (p.48) e Freire (2016, p.68), segundo quem “As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam”.

³¹ Do original “A teacher should learn with the students” e “The teachers who understand the students (the ones who assign less homework) did not forget they used to be our age” (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p.4).

³² A ideia de que as falas de nossos alunos são presentes não é minha. Foi-me apresentada em conversas informais com a Professora Inés Miller, que por sua vez aprendeu com a Professora Maria Isabel Cunha (carinhosamente conhecida por Bebel). Sou grata a ambas pela sábia e afetuosa sugestão.

a outras perguntas-caminho (BUBER, 2006; FREIRE, 2015). No sentido de contar histórias-vivências que, bem ouvidas, põem quem escuta a pensar e repensar. Ensinar no sentido de afetar e deixar-se afetar, de gerar uma resposta (mesmo que silenciosa) no professor, na professora.

Se “[s]er autor significa produzir com e para o outro” (KRAMER, 1993, p.83), em cada manifestação das alunas e dos alunos há uma chance de coautoria, uma chamada à descoberta. Apuramos os sentidos e descobrimos que “[o] discípulo pergunta e, pela forma de sua resposta, evoca, sem o saber, uma resposta no espírito do mestre, a qual não teria nascido sem essa pergunta” (BUBER, 2006, p.26-27) e ainda que “[alguns dos caminhos e algumas das veredas] que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre estão grávidas de sugestões, de perguntas, que não foram percebidas antes pelo ensinante” (FREIRE, 2015, p.55-56). Bem embaixo de nosso fogão. Ou melhor, em carteiras escolares, circulando pela sala, se projetando ou se escondendo em telas eletrônicas, mas sempre diante de nós. Estavam ali o tempo todo. Nas perguntas e nos comentários, nos gestos e olhares, mesmo sem perceber, os alunos e as alunas podem nos ensinar o que sem eles e elas não teríamos sido capazes de aprender.

Neste momento, paro, penso no que tenho escrito, e considero importante uma ressalva. Me refiro insistentemente aos alunos e às alunas e receio parecer negar as formações docentes inicial e continuada como tradicionalmente as conhecemos. Peço, por favor, que não me entendam assim. Se agora trato de Buber, Bakhtin, Freire, Sousa Santos, hooks, de princípios da Prática Exploratória e de uma Linguística Aplicada Indisciplinar, se reajusto o olhar para a sala de aula, aprendendo que alunas e alunos também ensinam professoras e professores, é porque um dia algum(a)(s) professor(a)(s)-formador(a)(s) me apontou(aram) caminhos, ensinando que pensar assim era possível.

Tendo isso em vista, não me atrevo a propor certezas-únicas (nem as considero desejáveis). Ao contrário, espero apenas ampliar as vozes a serem ouvidas e tensionadas na (minha) formação docente e faço isso procurando (me) sensibilizar para a possibilidade de escuta atenta dos alunos e das alunas, não importando suas idades ou seus graus de instrução. Mas, para crer que é possível a uma professora ou a um professor aprender com seus alunos e alunas, é primeiro preciso, repito, acreditar que não se é sem o outro. Falemos de ‘exotopia’ (BAKHTIN, 2003), portanto.

3.1.3.

Tesouros encontrados em sala de aula: alunos-meninos e seus excedentes de visão

Observo meus alunos, minhas alunas, e encontro o que não há em mim. Cada um, cada uma de nós é único e única. Das digitais em nossos dedos aos traços em nossos rostos, cada indivíduo tem o que nenhum outro, nenhuma outra, poderia ter. Há singularidade em nossos corpos, mas ela extrapola esse limite físico: somos singulares também em nossas relações com o mundo. Olhemos o mesmo objeto, por exemplo, e enxergaremos nele nuances distintas. Ou falemos de uma mesma situação e a descreveremos com detalhes diferentes, atravessados e atravessadas que somos de modos diversos por culturas e histórias socialmente construídas. Encontraremos também aproximações/estabilidades em nossas observações, é verdade, mas elas nunca coincidirão a ponto de tornarem-se a mesma. A diferença-tensão entre ao menos dois olhares, o meu e o do outro com quem me ponho em diálogo, se faz sempre presente (BAKHTIN, 2003; AMORIM, 2006).

Não é possível, portanto, que eu apreenda um dado objeto por completo; haverá sempre outros modos de percebê-lo. E isso é tão mais verdade em relação a mim mesma. Por mais que observe minha fisionomia e gestos no espelho, por mais que atente para cada palavra que digo, que reflita cuidadosamente sobre cada uma de minhas sutilezas, haverá sempre algo a me escapar. Falta-me distanciamento para enxergar, escutar, sentir melhor o que expresso. Enquanto isso, o outro-distanciado-do-eu percebe o que ignoro sobre mim. Mais que isso, se identifica com o que faço e a isso reelabora, imprimindo sua singularidade, fazendo intervir seu olhar (BAKHTIN, 2003). Do lado de fora, no que Bakhtin denomina “exotopia” (ibid.), o outro me constrói, me dá sentido.

Assim é que quando um aluno ou uma aluna faz perguntas, tece comentários ou conta histórias, o que tenho não são interrupções à aula, como se poderia pensar, mas oportunidades para enxergar o espaço escolar e as interações ali estabelecidas de modos que até então me escapavam. Em suas vivências-que-são-diferentes-das-minhas e distanciadas do eu-que-se-constrói-professor, o aluno, a aluna, traz perguntas que eu não tinha considerado, questiona o que eu já havia naturalizado, estabelece relações que eu não havia imaginado. A cada vez que faz esses movimentos, ele ou ela me permite, quando me atento a ouvir, (co)construir uma professora renovada, porque imbuída de

novas perguntas e caminhos-perspectivas; é, portanto, coautor(a) de mim enquanto professora (e enquanto gente, de modo mais amplo).

Proponho, por isso que, junto da constante e necessária pergunta “qual o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem?” (FREITAS, 2013, p.97) acrescentemos também o questionamento **qual o papel do aluno, da aluna, no processo de ensino-aprendizagem da professora-em-permanente-devir?** e façamos dele oportunidade de reflexão: Temos permitido a nossos alunos e nossas alunas serem nossos coautores e coautoras? O que fazemos com seus excedentes de visão quando nos são oferecidos? Que professores e professoras somos quando acolhemos as exotopias de nossos alunos e alunas? E quando não as acolhemos, por que as evitamos (ou por que deixamos de percebê-las)?

E não pensem que estou a reduzir o papel de um professor ou professora na formação de seu aluno ou aluna. Sei, como afirma Freire, que “o professor deve estar com os jovens alunos – fazendo-se curioso junto deles – sem tornar-se um deles, já que crianças precisam de adultos. Elas precisam saber que conhecemos mais, mas precisam também saber que seguimos conhecendo”³³ (1985, p.20): como professora, carrego em meu corpo as vivências de momentos sociohistóricos que meus alunos e alunas não viveram, me proponho reflexões próprias de minha práxis profissional. Se reconheço esses aspectos, é para não falsear uma igualdade que não existe. Mas, reconheço também que essas vivências e esses aprendizados que carrego não esgotam meus desconheceres e meus desacertos. Admitir tal vulnerabilidade ensina a meus alunos e alunas a humildade e o encanto de poder (e desejar) sempre aprender.

Quanto a mim, essa humildade exercitada a cada nova entrada em sala anima a possibilidade de aprender com as vivências sociohistóricas de alunas e alunos, com suas emoções menos acanhadas: como é bonito ver como alguns ainda sabem chorar suas tristezas e partilhá-las, aceitando suas vulnerabilidades e confiando na escuta e na empatia do outro, por exemplo! Com suas curiosidades avassaladoras, com sua obstinação em marcar suas presenças em sala de aula: com que firmeza elas e eles não sugerem seu tom às aulas, propondo atividades ou formas de adaptar o proposto!

³³ Do original “the teacher must be one with young children – by being curious with them – without being one of them, since children need adults. They need to know that we know more than they do, but also that we are *knowing*.”

Da mesma forma, não imagino que para ouvir meus alunos e alunas preciso me calar e a tudo acatar. Se assim o fizesse, estaria transformando diálogos em monólogos, forçando a impossível fusão entre meu aluno, minha aluna, e eu, dois seres distintos (BAKHTIN, 2003). Se negasse minha voz (ou a de outros excedentes de visão, como o de formadoras(es) de professores ou o de colegas outros professores, outras professoras, por exemplo) para apenas ouvir as dos alunos e das alunas, estaria também tirando a beleza do “ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender” (AMORIM, 2006, p.97, grifo no original) ao torná-lo minha prisão (ibid.).

Se “compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra” (FREITAS, 2013, p.98), a multiplicidade de vozes-em-tensão permanece bem-vinda. Sejamos (ou sigamos), então, capazes de ouvir tanto quanto somos de dizer.

3.1.4.

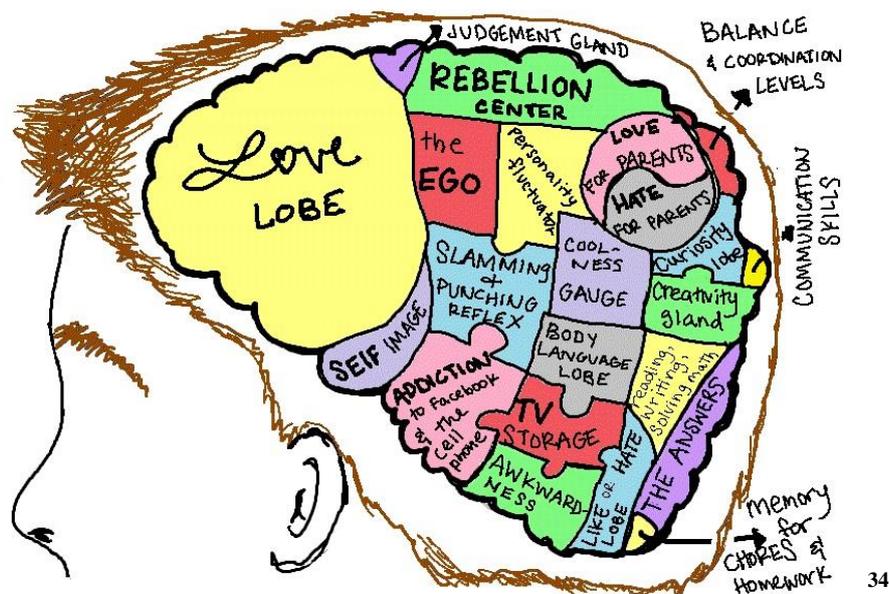
Para aprender, é preciso também voltar-se para si: A dobra da professora

À medida que escrevo o texto, me pergunto se algum leitor ou leitora não poderá considerá-lo utópico em minha insistência em chamar os alunos e as alunas de tesouros escondidos. Lembro da professora que um dia afirmou que seus alunos “eram pedra” (KRAMER, 1993, p.12), penso em momentos em que eu também me percebi endurecendo para a sala de aula e a tudo isto contraponho a fala de Buber: “O ponto arquimediano no qual posso movimentar o mundo a partir de meu lugar é minha própria transformação” (2011, p.32). Diante da possibilidade de parecer utópica, afirmo, portanto, o que já venho procurando sugerir ao longo deste texto: é preciso começar por nós, professoras e professores.

Aprendendo a ouvir, pouco a pouco ensinamos a ser ouvidos (FREIRE, 2015) e descobrimos que não temos alunos-pedra, mas alunos-meninos e alunas-meninas (ou homens e mulheres aprendentes, gente que carrega consigo uma história a ser partilhada) que, por vezes, aprisionamos em nossos olhares endurecidos. Voltar-se para si mesma com responsabilidade é o primeiro passo e ele deve ser seguido de um voltar-se para o outro com generosidade, humildade, vontades de presença. É, portanto, um incessante movimento de fechar-se em si para abrir-se renovado para o outro que nos alimenta com seus excedentes de visão.

Crônica II

“A gente aprendeu a olhar para dentro”



É setembro de 2018, turno da tarde. Cansada das já muitas aulas de gramática com meus alunos e alunas, penso em uma atividade de compreensão textual na qual o texto é a imagem do cérebro de um adolescente, com todos os estereótipos que lhe fazem caber. Considero usá-lo em minhas turmas para discutirmos sobre adolescência e a imagem que dela é construída. A intenção é sugerir que podemos questionar tal imagem.

Animada, entro na primeira turma, pensando em discutir aquele cérebro prototípico em contraste com os de meus alunos e alunas para depois abordar outro texto, sobre os conflitos na adolescência. Minha animação, entretanto, parece não encontrar muito eco no grupo: uma aluna revira os olhos. Outros dois se mostram bastante entusiasmados... a me falar de garotas! Outras meninas da sala conversam bastante... entre si. Duas alunas, apenas, se empolgam com o texto em inglês e me perguntam de palavras que desconhecem.

Noto, entretanto, que, mesmo não desejando falar do texto, os estudantes e as estudantes querem tratar de seu tema. Divididos em pequenos grupos, me trazem questões de suas vidas à medida que os visito: duas alunas aproveitam a referência a determinado

³⁴ Imagem proposta em sala de aula para atividade de leitura com as alunas e os alunos. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/jeffcoschools.us/my-teen-life/the-teenage-brain>> Acesso em 01 set. 2018.

trecho do texto para falar da insatisfação com seus corpos; uma se sente muito gorda e outra se percebe muito magra. Procuo ouvi-las, sem saber muito o que dizer enquanto lembro de quando também já quis um corpo-ideal que não era o meu-real. Outro aluno se espanta quando me pergunta sobre filhos e ouve que não desejo tê-los. Me diz que quer ter um monte e insiste em tentar entender por que não desejo também descendentes meus³⁵. Saio de sala com uma angústia: tudo isso é convite ao aprendizado, mas nada disso é o aprendizado que eu pressupunha. Onde ficou o inglês? Eu ainda quero encontrar o equilíbrio entre vida e saber formal³⁶!

Sigo, então, para a próxima sala de aula. Desanimada por ter tido minhas expectativas frustradas, entro na turma seguinte. Mas, entro imaginando que, se não funcionara – segundo meu então entendimento de funcionar – na primeira aula, não havia razão para funcionar agora. Início, ainda assim, a atividade dividindo todos em grupos e indo a cada um para trabalhar linguagem e reflexões. E é enquanto faço isso que uma aluna me sugere o próximo passo, me propondo que cada aluno desenhe sua própria massa cinzenta. Acato à sugestão de pronto! Com exceção de um aluno, todos e todas aderem também à proposta da colega!

Não demora muito a negativa do mocinho, contudo. Tempos depois, ele me procura para perguntar se pode incluir o que quiser em seu cérebro: “porque... você sabe, né? A gente está na puberdade...”, se justifica. Aceito seu argumento e me deparo com uma turma de garotas e garotos, sempre tão cheios de energia-inquieta, agora concentrados a desenhar seus cérebros. E percebo alunos com quem sinto a relação difícil de construir a usar a atividade para desabafar sobre si, me autorizando a partilhar dessa

³⁵ Olhando para o vivido em sala em retrospecto, vejo quantas questões-exploratórias pediam entendimento: por que muitos de meus alunos não desejam discutir o texto que propus se desejam tanto discutir seu tema? Por que alguns de nós desejamos corpos que não temos? Por que alguns de nós desejam ter filhos e outros não? Por que não desejar ter filhos causa espanto e incômodo? Fico, então, com uma última questão-exploratória a provocar minha construção docente: Por que não soube perceber essas questões e convidar os alunos a torná-las parte da aula naquele momento?

³⁶ Como procuro convidar as leitoras e os leitores a conhecerem em minhas crônicas, o entendimento da(s) qualidade(s) da(s) vida(s) como parte do que compõe a escola é paulatino, feito e idas-e-vindas, da reelaboração de meus repertórios (e, por vezes, também dos repertórios dos alunos e das alunas). Se no momento em que vivi a crônica que agora revivo-escrevendo meu olhar estava tão voltado para conteúdos pedagógicos que eu por vezes hesitava em olhar-validando o que acontecia no durar da aula, aos poucos vou compreendendo que não se trata de escolher entre um aprendizado ou outro. Ao contrário, quanto mais me disponho a conhecer as dinâmicas que se estabelecem em minhas salas de aula, quanto mais me volto para meus alunos e alunas com curiosidade pelas naturezas de suas vidas (e de nossas vidas em interação), mais percebo nesses alunos e nessas alunas disponibilidade para o que tenho a ensinar em termos de disciplina escolar. Vou entendendo, então, que olhar a sala de aula em sua complexidade, fazendo isso em parceria com os alunos e as alunas, tem potência mesmo em termos educacionais mais canônicos.

intimidade: um aluno, sempre calado, desenha próximo a seu cérebro um cadeado, simbolizando seus “pensamentos trancados”. Outro, tão fugidio e desconfiado, me entrega sua folha virada do avesso, mas me autoriza a vê-la. Deixa que eu entenda um pouco de como se percebe (ou deseja ser percebido).

É chegada a hora do intervalo e permaneço em sala atualizando o diário de aulas enquanto alguns alunos e alunas lancham. Aproveito, então, para perguntar a três alunas se haviam aprendido algo com a aula. Estou de novo a me questionar se correspondo ao (meu) esperado de docência. Uma aluna balança a cabeça de pronto, sinalizando ter aprendido em aula, sim. Ouço, em seguida, a resposta que me cativa e ela vem da aluna-autora-da-proposta: “sim, hoje a gente aprendeu a olhar para dentro³⁷.” Eu, que esperava ouvir de substantivos, adjetivos e afins, digo apenas: “ai, que lindo! Isso, eu não havia considerado!”, satisfeita por ter alguém a me ensinar que se pôr a olhar para a própria subjetividade é um grande aprendizado!

Registro em meu diário de turma o nome da aluna em questão, indicando que parte da aula foi pensada com sua colaboração. Mostro, então, o registro para a aluna-autora, que sorri entre satisfeita e envergonhada³⁸.

³⁷ Segundo a perspectiva que adoto, nossas subjetividades estão profundamente atreladas aos espaços em que nos inserimos-construindo e aos outros com quem nos relacionamos-em-permanente-(des)(re)(co)construção. Tão atreladas que a divisão entre o que cabe “dentro” e o que está fora seria tênue ou mesmo inexistente. Essa reflexão-entre-vivida-e-teorizada que agora proponho não invalida, entretanto, a reflexão proposta pela jovem. Ao mencionar que “aprendeu a olhar para dentro”, o que a aluna me convida a conhecer, entendo, é sua disponibilidade (presente também em seus colegas e suas colegas de turma) para voltar-se-curiosa para a(s) qualidade(s) da(s) própria(s) vida(s). O que ela me convida a reconhecer é que olhar para tal(tais) qualidade(s), embora não esteja previsto em programas curriculares, é um aprendizado (que, volto a expressar, os alunos e as alunas desejam construir). E, se é um aprendizado, há que se perguntar por que razões ele não tem cabido em muitas salas de aula.

³⁸ Em março de 2019, participei do encontro do ‘Projeto: A Prática Exploratória na sua vida profissional’, uma iniciativa do Departamento de Letras da PUC-Rio e do *British Council* (Reino Unido), realizado na PUC-Rio. Durante esse encontro, partilhei oralmente essa e outras vivências-minhas com a Prática Exploratória, os modos como essa epistemologia se embrenha na qualidade de minha vida escolar. E, no espírito colaborativo que nos é comum, Walewska tomou gosto pela ideia de conhecer-construindo os cérebros de seus alunos, de suas alunas, também adolescentes. Sua história é contada pelo *The Exploratory Practice Collective* no capítulo ‘*What is in our brains?*’ *Practitioners collaboratively exploring practice in language education* do livro *Action Linguistics! Reinforcing linguistic diversity and language awareness through participatory research* (LEHTONEN; SAARIKIVI, prelo).

4

Um Brasil de forças centrípetas e forças centrífugas

Neste capítulo, olho-com-meus-views para um aspecto de nosso país que me é caro: a educação pública. Olho para os sufocamentos que quem a vive enfrenta, para as ousadias que desagradam e geram respostas repressivas, silenciadoras de polifonias. Mas não me contento em encarar somente os dissabores. Busco os inéditos viáveis freireanos e encontro iniciativas que me regozijam. E elas abundam, são variadas! Me, pergunto, então, porque não são lembradas nos discursos mais habituais sobre a educação pública brasileira. Guardo a pergunta comigo enquanto procuro, de modo ainda tímido, reparar um pouco da injustiça trazendo alguns desses discursos-ignorados para o corpo de minha tese. Sei que eles têm muito a nos ensinar!

4.1.

Um Brasil de forças centrípetas

Houve um período, entre os anos de 1961 e 1970, em que o estado de São Paulo foi cenário de experimentação. Em seis cidades diferentes, instituiu-se um Ginásio Vocacional (CHIOZZINI, 2014). Parte do intuito de cada uma das seis instituições, devo reconhecer, não divergia dos propósitos educacionais a que temos, por vezes, nos habituado: formar técnicos, orientar as práticas educativas conforme as demandas econômicas correntes. Havia, entretanto, também a preocupação com a construção de práticas pedagógicas que contribuíssem para que o alunado pudesse “se descobrir ou realizar” (VOCACIONAL..., 1970 *apud* CHIOZZINI, 2014, p.26)³⁹.

E esse segundo intuito foi ganhando corpo e força sob a orientação e o entusiasmo da educadora Maria Nilde Mascellani: “Nós levantávamos objetivos, assim, filosóficos, psicológicos, pedagógicos. Era o homem como cidadão do mundo. E, como cidadão, ele tinha condições de tomar consciência do seu papel e ser um agente transformador” (Cecília Guaraná, ex-diretora do Vocacional de Batatais, depoimento). Entre os alunos e as alunas, havia “uma alegria enorme de ir para a escola, né? Isso era uma coisa que eu

³⁹ Os depoimentos que compõem os parágrafos seguintes são parte do documentário “Vocacional: uma aventura humana” (2011), dirigido por Toni Venturi, ex-aluno de um dos Ginásios. Para mais reflexões acerca dessa experiência, cf. o documentário disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nJvR5DyYBOU>>. Acesso em 10 de jan. 2021.

lembro que chocava a minha família”⁴⁰. Pudera! A aula de matemática, por exemplo, era às vezes feita na cantina da escola: recebendo o pagamento; calculando o troco; administrando o que seria ou não comprado, em que quantidades; fazendo balancetes. Assim, “os alunos que estiveram ligados a esse momento jamais acharam que a matemática era um bicho-de-sete-cabeças!” (Antonio Petrim, ex-aluno de um dos Ginásios).

Também para os professores e as professoras a experiência foi significativa. Na vivência Vocacional, o entendimento de que escola é gente parecia ajudar a compor os sujeitos e suas relações:

Eu era um professor... competente. Mas, eu me tornei educador no Vocacional. Foi um passo muito grande do professor para o educador. Eu não tinha, por exemplo, como professor... formado na USP! **Eu não tinha ideia do papel afetivo do professor. Para mim, era um trabalho intelectual puro.** E nós trabalhávamos com os alunos em equipe! Muito respeito dos alunos para conosco, apesar de nós sentarmos ao lado deles, estudar com eles, jogar bola com eles nos intervalos... e nós éramos apaixonados pelo que fazíamos. Os alunos também (Newton Balzan, supervisor de Estudos Sociais, depoimento, grifos meus)

Ocorre que esse foi também o período em que nossa sempre-tão-frágil democracia foi sufocada com mais afinco. Eram tempos de ditadura militar, tempos durante os quais o que se fazia nos Ginásios – questionar, por exemplo – era lido como insulto a ser calado. Assim, Nelson Sanches, professor de Educação Física, (re)compondo discursivamente nuances de sua história com a experiência vocacional, conta que:

eu tive a felicidade de levar meus alunos de Americana até à Bolívia. Então, foi nessa época, nós ficamos hospedados nos quartéis de fronteira. Os nossos alunos tiveram uma reunião com o alto comando da região e **começaram a fazer perguntas** das fronteiras secas, qual era a filosofia de integração... chegou uma hora, depois de duas horas, o ((fala incompreensível)) bateu na mesa e falou “está encerrada a reunião. Quero saber quem mandou fazer essas perguntas”. Os alunos falaram “não, **aqui ninguém determina, nós é que fizemos as perguntas; nós elaboramos o nosso planejamento, a nossa aula-plataforma...**”. Os próprios alunos deram uma aula de como era o planejamento do Vocacional. Aí, ele falou “então, está encerrado, vocês estão dispensados”. **Então, eles começaram a sentir que os alunos estavam sendo politizados, o que não era a intenção.** (grifos meus)

⁴⁰ Sempre que possível, incluo aqui o nome de cada um e cada uma que conta-reconstruindo os tempos de Ginásio e incluo também a relação que a pessoa tinha com a escola. Esse depoimento, que abre o documentário, não foi creditado no filme, contudo, de modo que não me foi possível recuperar quem o construiu. Sei apenas que se trata da fala de uma ex-aluna.

Não por acaso, a experiência vocacional foi pouco a pouco sufocada até que existisse somente nas memórias-construídas de quem a viveu. A respeito desse episódio, gostaria de considerar que, entendo, o que o caso dos Ginásios Vocacionais exemplifica é a discussão proposta por Bakhtin a respeito do embate de forças sociais construído no discurso. Cada movimento de ruptura a um discurso monologizado, cada ensaio de abertura para verdades múltiplas e quem sabe dissonantes gera uma resposta repressiva:

Neste ponto, é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo. (FARACO, 2009, p.53)

Nessa disputa em que forças centrípetas (repressivas) reagem a qualquer movimento centrífugo (expansivo), apegadas que são à vontade iludida de reinarem absolutas sobre nossas subjetividades⁴¹, vemos, nos anos recentes, medidas semelhantes às do período militar se repetirem. Institutos Federais de Ensino Superior defrontam-se com reitorias ocupadas por interventores; cientistas de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais (mas não somente delas) vivenciam cortes a bolsas que financiariam/fomentariam pesquisas; comunidades escolares sofrem intimidações; práticas de ensino, pesquisa e extensão são descredibilizadas e ameaçadas; recursos são retirados da Educação (Básica e Superior).

Por absurdo que possa parecer, é como tem sido. Não sem respostas-resistência, claro. Mas, são medidas que se repetem e se intensificam, provocando incredulidade, desgaste; por vezes mesmo debilidade, tamanha a recorrência com que têm ocorrido. E, vejam só, elas são tomadas e, não muito depois, desmentidas (mas não necessariamente revogadas). O registro das manchetes que as anunciam permanece, contudo:

⁴¹ Com essa fala, espero não ter contribuído para sedimentar a ilusão de que vivemos mundos maniqueístas ou de que só nos resta cruzar os braços a cada vez que as forças centrípetas se acentuam diante de nossos olhos. Noto-esperançada como Faraco (2009) adota o verbo “tentar” (e não ‘fazer’, ‘executar’, ‘conseguir’) para se referir à atuação de forças centrípetas. Além disso, como nos lembra Freire (2017, p.53-4, grifos meus): “Às vezes, podemos ser levados, numa compreensão acrílica do que seja esta luta, a pensar que tudo o que se acha na cotidianidade popular é pura reprodução da ideologia dominante. E não é. Haverá sempre algo, nas expressões culturais populares, da ideologia dominante, **mas há também, contradizendo-a, as marcas da resistência, na linguagem, na música, no gosto da comida, na religiosidade popular, na compreensão do mundo.**” É se tensionando, provocando desgastes uma na outra, que as forças centrípetas e centrífugas atuam. Ainda que enxerguemos só uma das forças nos gestos de um indivíduo, um grupo, uma sociedade... a disputa permanece. Sigamos.



Figura 1: Manchete Exame, maio 2019.

Que valor tem a educação no Brasil? Esse valor é suficiente para a manutenção da estrutura física de cada instituição de ensino? Custeia dignamente os salários daqueles e daquelas que trabalham nessas instituições (ensinando, limpando, alimentando, coordenando...); permite-lhes atuarem em um só espaço para com ele criarem vínculos ou lhes impõe múltiplas jornadas que mecanizam? O que faz por quem ocupa a escola como estudante: permite o encontro com funcionários motivados (professoras e professores, por exemplo, mas não só eles), o acesso a espaços zelados e a alimentação cuidada? Ou, em tempos recentes, viabiliza o acesso a recursos tecnológicos que reaproximariam estudantes das escolas (ou lhes veta)? Como fica a formação de cada professor e cada professora: há tempo e recursos para constantemente revisitá-la, pô-la em diálogo em outros ambientes educacionais? E com que fôlego o valor que a educação tem no Brasil tem permitido à ciência (em suas múltiplas vertentes) caminhar?

A resposta, dolorida, parece ser ‘não’ ou ‘pouco’ para muitas dessas perguntas. Resistindo no trabalho-abusado de tantos professores e professoras, de tantas pesquisadoras e pesquisadores (e de tantos outros agentes sociais que compõem cada instituição de ensino), a educação brasileira tem sobrevivido de recursos cada vez mais minguados e de desculpas cada vez menos constrangidas. E quem ganha enquanto a educação perde?



Figura 2: Manchete Extra, jul.2019.

Fossem apenas os recursos financeiros a serem sufocados nos anos correntes, já teríamos muito o que lamentar. Mas, não se trata só disso. A autonomia de cada instituição tem sido desgastada. No lugar das reitoras ou dos reitores democraticamente eleitos por cada comunidade acadêmica, por exemplo, interventores⁴². No lugar da abertura para os múltiplos modos de estar-dialogando no mundo, a negação de políticas que ampliariam as vozes de cada universidade. Assim é que se asfixiou a tentativa da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) de construir um vestibular que corrigisse o já longo período de exclusão de pessoas transgêneros e intersexuais dos espaços acadêmicos, por exemplo.

⁴² Conforme a publicação “Cerca de 20 instituições federais de ensino estão sob intervenção no país”, de dezembro de 2020, indica. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/cerca-de-20-instituicoes-federais-de-ensino-estao-sob-intervencao-no-pais1>>. Acesso em 11 jan. 2021.

ANDES SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

SINDICATO NACIONAL
CSP - CONLUTAS

A Entidade Documentos Comunicação Agenda Jurídico Espaço de Lutas Contato

Buscar

NOTA DA DIRETORIA DO ANDES-SN DE REPÚDIO À INTIMIDAÇÃO DE DEPUTADOS CONTRA A COMUNIDADE DO COLÉGIO PEDRO II (RJ)

Publicado em 11 de Outubro de 2019 às 18h18

Hoje, 11 de outubro de 2019, dois deputados, sendo um federal e outro estadual, ambos do PSL-RJ, adentraram no Colégio Pedro II, *campus* de São Cristóvão, na Zona Norte do Rio de Janeiro, sem prévia autorização, e em tom intimidatório, passaram a fotografar o local sob a alegação de que estariam fazendo uma “vistoria”. O colégio é frequentado por crianças e adolescentes, que podem ter tido suas imagens expostas na referida ação dos deputados, o que seria um desrespeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto à preservação da imagem. E vale lembrar que esses deputados são os mesmos que quebraram uma placa em homenagem à vereadora Marielle Franco, em setembro do ano passado.

ÚLTIMAS NOTÍCIAS
Bolsonaro sanciona recursos para área: 19
No último dia de 2020 Jair Bolsonaro, sancionou

EVENTOS

JANEIRO 2021

Dom	Seg	Ter
27	28	29
3	4	5
10	11	12

Figura 3: Manchete ANDES, out. 2019.

Também na Educação Básica a democracia tem sido posta à prova. A ameaça vem às vezes em forma de “vistoria”, de visitas intimidatórias. Em outros momentos, surge na recomendação de que professores e professoras tenham suas falas gravadas e expostas a um tribunal-auto-proclamado. Pretendo tribunal esse que, buscando negar outras ideologias, desnuda a sua própria. São fortes e constantes os ataques à Educação Básica e ao Ensino Superior no Brasil contemporâneo.

Mas, não foi sempre assim, é importante lembrar-registrando:

BRASIL

Lula: investir em educação mudou desigualdade no país

Presidente lembra que, em um curto espaço de tempo, a quantidade de doutores brasileiros formados no Nordeste foi de 1,3% para 9,7%

Por Vinicius Konchinski
Publicado em: 10/10/2010 às 03h42
Tempo de leitura: 2 min

WhatsApp LinkedIn Telegram Twitter Facebook Email Print

Figura 4: Manchete Exame, out.2010.

Lembrar que já vivemos outros tempos, outros governos, é importante para que não naturalizemos a situação atual. Precisamos olhar o estado corrente com

estranhamento, insatisfação, repúdio mesmo. Repúdio de quem sabe, porque já viveu, o que são tempos de investimento na atuação e na divulgação-orgulhosa das ciências brasileiras. Tempos de atenção a ações afirmativas que contribuíssem para uma universidade mais plural e, por isso, mais fortalecida, mais responsiva à diversidade da nação a qual pertence. É preciso lembrar-registrando para que notícias como as mais recentes não nos pareçam tão corriqueiras que já não nos provoquem⁴³:

Governo criou orçamento secreto de R\$ 3 bi para parlamentares, diz jornal

Figura 5: Manchete Uol, maio 2021.

A manchete, de maio de 2021, anuncia o que, se não nos deixamos anestésiar, gera espanto-desconforto já nos primeiros parágrafos:

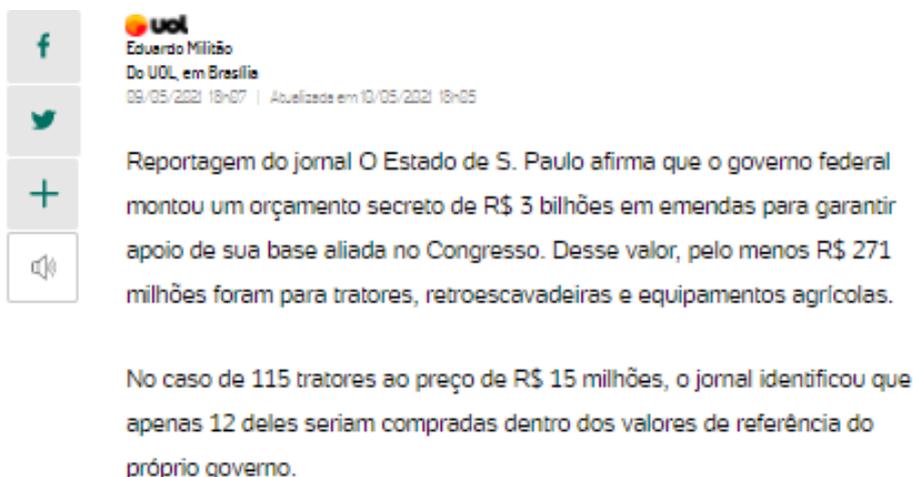


Figura 6: Reportagem (excerto) Uol, maio 2021.

Uma notícia que trata de esquemas escusos, de dinheiro público que abunda, mas que é usado para fins privados. Três bilhões. É o valor gasto por entidades governamentais sem que isso signifique retorno proporcional à sociedade brasileira.

⁴³ As notícias de maio de 2021 foram acrescentadas durante período de revisão da tese, após defesa realizada em abril do mesmo ano.

Em oposição a essa notícia, outras. Dessa vez, contudo, são notícias de escassez:



Figura 7: Manchete G1, maio 2021.

Notícias que tratam de bens públicos, do que está a serviço da população brasileira em atuações que perpassam três pilares: ensino, pesquisa e extensão para a(s) comunidade(s). Espaços para os quais, apesar da relevância, os recursos não abundam. Ao contrário, rareiam-quase-esgotando:



Figura 8: Manchete O Dia, maio 2021.

Quando encaro tais notícias, lembro com saudade-carinho da universidade que me formou entre os anos de 2007 e 2014. Fui aluna de graduação e mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e lá me fiz mais ética. Naquele espaço, com as pessoas que o compunham-construindo, me entendi como um ser social e, por isso, mais ciente de meu papel como cidadã brasileira. Vivendo a universidade pública brasileira, eu convivi com muitas formas de estar-construindo no mundo e pude com elas aprender, compreendendo que não sou o umbigo do mundo, como diria Rubem Alves. Ali, aprendi

a observar meus direitos e, tão importante quanto, minhas responsabilidades, porque passei a nomear-reconhecendo-haverem as disputas de poder no âmbito sociodiscursivo e a complexidade com que elas são construídas interacionalmente.

Lembro desses tempos e sinto um cansaço desesperançado de quem vê tudo isso ser desmantelado em cerca de quatro anos. O cansaço é maior quando, voltando à notícia dos gastos-abundantemente-desmedidos, entendo que, se a universidade brasileira (patrimônio nosso) esmorece, é porque trabalham para que ela esmoreça: “Não é uma fatalidade, é uma escolha” com fins políticos (RAUPP DE VARGAS, 2021), como mencionou o pró-reitor de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças da UFRJ em fala durante coletiva de imprensa para discussão da situação orçamentária da instituição, realizada em 12 de maio de 2021.

E, em meu cansaço, respiro profundamente para recuperar o fôlego. Vou, então, me lembrando de que, se eu, se qualquer de nós se cala, o que resta a ressoar de modos cada vez mais sedentos são as forças centrípetas. Penso, então, que o esgotamento e a desesperança são também propositais: eles nos imobilizam, nos afastam do embate (FREIRE, 2016), ampliam o terreno discursivo das forças centrípetas.

Troco, por isso, o cansaço pela justa raiva freireana (ibid.). Raiva, esse sentimento que aprendemos ainda meninos e meninas a calar-amansando, mas que nos convida a desassossegar, a negar estados conformativos para buscar-construindo alternativas, trabalhar para transformar-recusando uma “situação-limite” (FREIRE, 1987, 1992). Me permito sentir essa raiva e convertê-la em respostas centrífugas. O “inédito viável” está logo adiante, para além das situações-limite, nos conta Freire (1987; 1992). Precisamos conseguir vislumbrá-lo para nos pormos a persegui-lo-construindo.

4.2. O inédito viável freireano

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido)

Quando viramos pedra, quando enrijecemos para a sala de aula e desacreditamos novas possibilidades, contribuímos para a repetição de um mundo (escolar) tão dolorido quanto o que já contei-construindo nessa tese. Por isso a esperança tem papel fundamental na prática docente inquieta. Esperança vazia, contudo, não basta; como lembra Freire

(1992), vira prova de ingenuidade e acaba por se converter em pessimismo quando desiludida. É porque a esperança se faz na prática, na ação: “[e]nquanto necessidade ontológica **a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica**. É por isso que **não há esperança na pura espera**, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (FREIRE, 1992, s.p., grifos meus).

Por isso, Freire nos convida a acreditar-perseguindo o “inédito viável” (FREIRE, 1987; 1992). Segundo o educador, em momentos de situação-limite, somos defrontados e defrontadas tanto com a possibilidade da desesperança-que-imobiliza – se nos entendemos diante de barreiras insuperáveis – quanto a da esperança-que-vislumbra-além-um-inédito-viável – se nos atemos à necessidade e à viabilidade de superação da situação-limite (FREIRE, 1992). A esperança freireana é construída no olhar estranhado para a situação-limite. Olhar que, problematizando o que parecia tão rotineiramente banal, convida à ação-transformadora, não conformadora, mais que meramente adaptativa.

Quando tratava desse conceito, Freire (1987, 1992) falava de mudanças estruturais, de revoluções em nossas classes sociais. Mas, penso que podemos encará-lo começando pelo microcontexto de cada sala de aula – porque o que fazemos naquele espaço ressoa além, ainda que essa possa não ser sempre nossa pretensão inicial. Deste modo, encarar nossas escolas entre resignadas, resignados, e imobilizadas, imobilizados, é a opção desesperançada. Construir outros caminhos-esperança é um trabalho local: cada comunidade escolar há de descobrir-construindo seus próprios caminhos-esperançados. A seguir, conto-construindo alguns já iniciados, respostas centrífugas de escolas públicas brasileiras.

4.3. Um Brasil de forças centrífugas

Se nos recusarmos a conhecer essas formas de resistência porque, antidialeticamente, aceitamos que tudo entre elas vem sendo reprodução da ideologia dominante, terminamos caindo nas posições voluntaristas, intelectualistas, nos discursos autoritários cujas propostas de ação não coincidem com o viável nos grupos populares. A questão é como nos acercar das massas populares, para compreender os seus níveis de resistência, onde se encontram entre elas, como se expressam e trabalhar então sobre isto.

(Paulo Freire, *Por uma Pedagogia da Pergunta*)

(...) desfazer não significa simplesmente destruir; pelo contrário, implica desfazer e refazer em um mesmo gesto, caracterizando um desconstruir-criar simultâneo, sempre em progresso.

(Branca Falabella Fabrício, *Repetir-repetir até ficar diferente: práticas descoloniais em um blog educacional*)

Esta subseção é dedicada à educação pública brasileira. E o que ofereço aqui não são meus possíveis ensinamentos. São meus aprendizados, construídos na escuta de professoras e professores, alunas e alunos (às vezes bastante jovens), pais, mães, avós. Conheci-os pela mediação de uma tela, ao assistir à série documental “Sementes da Educação” (2018), composta inicialmente de treze episódios⁴⁴. Ouvindo Ana Elisa Siqueira, Edilane Martinez, Julia de Oliveira, Antônia Maria Nunes, Massumi Guibo, José Carlos Iacomussi e tantos mais agentes de suas próprias comunidades, me encontrei na necessidade (que me é tão cara) de problematizar estigmas atribuídos à escola pública brasileira.

A fim de trazer esses discursos para a tese, pensei, inicialmente, em refazer as palavras das Anas, das Julias, dos Josés etc. com as minhas. Mas, à medida que fui construindo a partitura de cada escola, fui me dando conta de que não cabia a mim dizer por aquelas famílias, equipes pedagógicas, crianças, jovens... Elas e eles já diziam tudo o que precisava ser dito: os tons de esperança, resistência, alegria, indignação, questionamento, aprendizado, paixão... já estavam todos ali provocando nossas escutas! Por isso, optei por procurar construir a subseção como uma composição de vozes.

Há, ainda, muito de mim nessa escrita, porque fui eu quem selecionou, transcreveu⁴⁵ e harmonizou cada fala para que pudesse caber na tese que dedilho. Qualquer desarranjo ou descompasso é, portanto, responsabilidade minha. Qualquer toque de encantamento, esperança e reflexão é responsabilidade das tantas pessoas que vocalizaram suas experiências e as tornaram acessíveis para que pudéssemos conhecê-las. Aqui, incluo apenas três escolas, do modo como foram contadas por cada comunidade (e reconstruídas por mim). Mas, não nos deixemos esquecer, elas não são as únicas.

Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa – CE: Ali, solidariedade, equidade, empatia, responsabilidade e cooperação são palavras importantes. Nessa escola, “ninguém aprende nada sozinho. Todos nós aprendemos uns com os outros. Nós não aprendemos somente as disciplinas que são dadas pela escola.

⁴⁴ Digo que havia inicialmente treze episódios porque a série segue sendo construída, tendo sido alimentada também ao longo do ano de 2020. É possível conhecer mais a respeito no site <<https://sementesdaeducacao.com.br/>>. Acesso em 09 jan. 2021.

⁴⁵ Ao contrário do que ocorre com os dados que analisarei mais adiante, meu objetivo neste espaço da tese é pensar **o que** as pessoas dizem mais do que **como** elas o dizem. Por essa razão, suprimi ou adaptei alguns dados de oralidade que pudessem trazer mais atenção à forma dos discursos do que a seus conteúdos, tomando cuidado para que isso não interferisse no sentido do que era construído discursivamente. Reitero, contudo, que qualquer eventual mal-entendido com as falas é inteiramente de minha responsabilidade.

Acho que a gente também aprende as disciplinas da vida, porque nós aprendemos com as experiências de vida uns dos outros” (Andressa Maria Matos, aluna, depoimento). Isso porque, além do momento de exposição de conteúdos por uma ou um docente, há tempo para que os alunos e as alunas (depois de um momento de trabalho individual) se reúnam em células de 3 e ensinem algo novo uns aos outros.

E os sentidos de empatia e colaboração são provocados já nos primeiros dias, uma vez que “todo estudante nessa escola, quando ele chega, a primeira coisa que ele faz aqui dentro da sala de aula é contar sua história de vida para o colega. Então, ele chega no primeiro ano, a gente reúne, ele senta com estudante do segundo ano e com estudante do terceiro ano, e ele vai contar a sua história de vida para o seu colega. E ele vai ouvir a história de vida dos outros dois colegas. Isso tem um impacto muito grande na vida deles. Porque eles começam a conhecer o outro, as dificuldades que o outro enfrenta, as semelhanças e as diferenças que existem entre eles” (Manuel Andrade Neto, fundador do Programa de Educação em Células Cooperativas/PRECE, depoimento).

Isso não significa que só afetos-gentileza sejam enxergados na escola, mas que toda manifestação de afeto vira oportunidade para aprendizagem: “... o método tradicional também afasta as pessoas de suas relações e não oportuniza o diálogo. E aí, a gente já sabe também que o diálogo, ele promove conflitos. E os conflitos, eles precisam ser vivenciados na sociedade. Eles não podem ser omitidos, eles não podem ser abafados. E se eu não tenho a interação com você na minha relação, a gente não vai nunca entrar em conflito e a gente não vai conhecer as ideias uns dos outros, não vai poder agregar mais conhecimento ao nosso saber, à nossa formação enquanto pessoa” (Catarina da Graça Matos, professora, depoimento). Nessa escola, uma ruptura pôde ser feita no entendimento do conflito como ameaça.

E foi na aprendizagem a partir das experiências dos outros que a própria escola surgiu-inspirada: “o PRECE é um movimento que nasceu em 1994 com sete estudantes do interior daqui do município de Pentecoste, em uma comunidade chamada Cipó. Lá, o Professor Manuel Andrade⁴⁶ reuniu esses sete estudantes, a maioria que já estava fora da

⁴⁶ Segundo consta no site da Assembleia Legislativa do Ceará, “O professor da Universidade Federal do Ceará Manuel Andrade conseguiu entrar na universidade graças ao apoio de um grupo de estudos, e hoje é ele quem ajuda os estudantes de sua cidade de origem a ingressar na universidade.”. Disponível em <<https://www.al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/58528-1111-jm-almanaque?tmpl=component&print=1>> Acesso em 09 jan. 2021.

faixa etária escolar. Eles estudavam em uma casa de fazer farinha. E, lá, eles foram estudando mutuamente, utilizando o que no começo se chamava ‘estudo em grupo’ e depois nós fomos aprendendo que existia uma metodologia assim chamada ‘aprendizagem cooperativa’. Outras pessoas da sede do município ficaram sabendo da história, que tinham, as pessoas estavam estudando em uma casa abandonada e estavam passando na Universidade Federal, e foram daqui da sede para o interior, para a comunidade de Cipó e lá estudaram, formaram os grupos de estudo. Lá criaram o PRECE. E vieram pessoas de outros municípios estudar aqui. Essas pessoas levaram a metodologia para outros municípios e aí, sim, o PRECE hoje já está em sete municípios e assim ele foi crescendo até chegar. Até o Governo do Estado descobrir a nossa metodologia, foi implantada essa escola, e nessa escola é utilizada a metodologia do PRECE, a metodologia de aprendizagem cooperativa” (Vilamar Ponciano, coordenador e facilitador, depoimento). Nesse lugar, governo e comunidade escolar conseguem se fazer parceiros; a universidade vai se juntando e integrando, apoiando com bolsas e parcerias com outras escolas.

Ali, o “eu” vira um “nós” que vai durando, de modo que, após a conclusão de seus cursos universitários, não é incomum que ex-alunas e ex-alunos do PRECE retornem para seguir colaborando: “esse retorno, ele traz mudanças significativas para o nosso lugar e isso é muito importante. Se todos pensassem assim, não pensar só no individual, mas no coletivo, imaginar que, voltando, a gente vai estar contribuindo para a realização de sonhos e para o crescimento de um lugar de onde eu saí. Eu voltar aqui para participar deste desenvolvimento, porque o meu lugar precisa de mim, e eu preciso do meu lugar, porque eu o amo.” (Mônica Ferreira, ex-aluna, depoimento). Um “nós” que excede o terreno da escola, permitindo, por exemplo, a construção, por (ex)alunas, de uma campanha de combate ao abuso sexual infantil flagrante no município. Nesse lugar, o que se aprende não cabe em listas de conteúdo. É maior.

Centro Municipal de Educação Infantil Hilza Diogo Cals – CE: Nessa escola, não faltam brinquedos e brincadeiras. Há as tampas de garrafa que viram piões e jogos da memória. Os pneus gastos de carro que são coloridos para ganhar fins lúdicos. Os papelões que são transformados em casas, carros e semáforos. Os fundos de cadeiras imaginados tetos de capela a serem pintados: as crianças deitam-se em colchonetes e, mirando o fundo das cadeiras, pintam o que agora lhes parecem tetos. As garrafas

descartáveis que se transformam em pequenos bancos. Os rolos de papel higiênico que passam a guardar lápis. A geladeira queimada que, transformada em armário, vira guardiã de livros na biblioteca!

Ali, todo mundo é artista: as professoras dos olhos que brilham; as mães artesãs, cozinheiras... Há uma feira organizada para elas, as mães, e suas artes! É um dos jeitos de a escola manter-se próxima da comunidade e ir fazendo o convite para que também a comunidade deseje conectar-se à(s) vida(s) escolar(es). O jeito de ir quebrando desconfianças e mostrando que aula acontece de muitas maneiras e em muitos lugares. Para os passeios das crianças em praças, teatros, lagoas, museus e tantos espaços, por exemplo, a família é também convidada a participar, vai sendo instigada a depois querer ir por conta própria a essas aventuras.

Ah, e há, claro, as crianças-artistas! Sim, as crianças, porque “a gente pode trabalhar a arte na matemática, na linguagem, nas ciências... na história... então, assim, a arte, ela dá essa abertura” (Glaucia Freitas, professora, depoimento). Meninos e meninas tão artistas que chegam mesmo a expor seus trabalhos em Centros de Arte e Cultura como o Dragão do Mar⁴⁷!

Se os pequenos e as pequenas gostam? Se aprendem? Ora, “creio que a aprendizagem se torna mais fácil. As crianças, elas se envolvem mais. Elas sem... elas não têm a percepção da profundidade da aprendizagem. A gente tem! Eles não têm. Mas, eles se empolgam, eles participam e eles aprendem muito mais através da arte, da musiquinha, da apresentação, que seja em sala ou que seja para o resto da turma, da pintura... do simples fato de dar uma folha de papel e não delimitar ‘você vai ter que fazer assim ou daquela forma’. ‘Está aí o papel. Usa os lápis que você quer. Se você quiser lápis, você usa; se você quiser canetinha, se você quiser pintar com o dedinho, você pinta’.

⁴⁷ “O Instituto Dragão do Mar (IDM) foi a primeira Organização Social (OS) criada no Brasil na área da Cultura. Dentre os equipamentos gerenciados pelo Instituto Dragão do Mar, o Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura é o maior deles. Com mais de 1,5 milhão de visitantes ao ano, está entre os mais relevantes centros culturais brasileiros e é um dos principais pontos turísticos do Ceará. O Centro Dragão do Mar está situado num dos mais boêmios bairros de Fortaleza, a Praia de Iracema. São 14,5 mil metros quadrados de área construída para vivenciar a arte e a cultura, visitando exposições no Museu da Cultura Cearense, no Museu de Arte Contemporânea do Ceará e na Multigaleria; se encantando com espetáculos cênicos, no Teatro Dragão do Mar, no Espaço Rogaciano Leite Filho e na Arena Dragão do Mar; assistindo a grandes filmes nas modernas salas do Cinema do Dragão - Fundação Joaquim Nabuco; desbravando o Universo, no Planetário Rubens de Azevedo; e ainda curtindo shows locais, nacionais e internacionais, no Anfiteatro Sérgio Mota, no Auditório e na Praça Verde do Dragão.” Disponível em <<http://www.dragaodomar.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em 10 jan. 2021.

Eu creio que seja a liberdade de criar! E não de fazer uma coisa proposta daquela maneira, daquele jeito, ‘você vai para lá ou vai para cá’. A gente deixa eles livres.” (Samia Monteiro, professora, depoimento).

Conforme conta a mesma professora, confiar no potencial da criança não significa abandoná-la à própria sorte: “lógico que o professor dá o direcionamento. A gente também tem esse, a gente estuda, faz os cursos para isso, para que a gente possa dar um direcionamento para a criança. Mas, ter a sensibilidade de deixá-la criar também”. A geladeira-abrigadora-de-livros, por exemplo, é parte do projeto “Fome de ler” proposto pela professora Rochelly Alves.

E essa sensibilidade para o criativo transpira também nas crianças! Se nos voltarmos a elas, ouviremos que “uma inspiração que é muito bom. A gente gosta de desenhar, a gente fica muito... muito legal, muito legal, muito legal! A gente tem uma inspiração muito grande. Eu amo, amo, amo, amo, e... eu amo!” (Bárbara Lima, aluna-artista, depoimento). Junto com a escuta de palavras tão bonitas, veremos olhos que brilham, braços e mãos que ora se esticam – como que querendo ganhar o mundo – ora se voltam para o coração de quem ama, ama, ama, ama e... ama!

Nesses afetos sentidos, brincados e transpirados (e a partir deles), fala-se também de muito assunto tornado tabu: “isso não é assim uma coisa que foi de ontem, de um dia para o outro! É uma construção que vem se processando. A própria compreensão da criança do preconceito. Que o preconceito é tão da família deles que ‘tia, mas a minha mãe disse que não é para eu brincar com ele’, essa questão da cor. E, aí, a gente vai construindo junto que a criança, não importa a cor. Importa é que ela é criança do mesmo jeito, assim como se você vai pintar uma tela a criança fala que rosa é de menina e o azul é de menino. Eu digo ‘não, as cores estão na natureza... as flores são de todas as cores! As borboletas, têm pretas! Peixe preto!’, eles não acreditam quando eu falo que tem peixe preto. E flor também! E borboleta também! E, aí, assim, nós somos iguais à natureza. Nós somos de todas as cores! E a gente convive junto, porque é isso que é bacana” (Daniele Mendonça, depoimento), conta a professora de olhos marejados e ares de poetisa.

Ou, “trabalha muito a questão da africanidade também, da questão dos povos indígenas que aqui também no Ceará foi muito forte. Então, a gente traz muitas histórias indígenas para as crianças conhecerem, histórias africanas... A gente foi conhecer uma

árvore também de origem africana, que é o Baobá, que eles não conheciam. Muitas vezes a gente passa por essa árvore e a gente fica assim ‘não, uma árvore qualquer’, e não é uma árvore qualquer. É uma árvore com toda uma história. Então, e você vê a criança, além daquele amor pela natureza, saber daquela história e criar até uma saudação, criar uma produção escrita para uma árvore... né? Você, como isso mexe com a criança. A criança chegar em uma árvore, abraçar a árvore e tentar ouvir o coração da árvore!” (Kercia Lopes, coordenadora, depoimento). Mexe tanto com as crianças que elas cuidam da escola e das plantas que ali há, se atentam para o lixo que ainda não foi tornado útil... “porque a natureza precisa viver um pouco” (Ludimila Lima, aluna, depoimento).

Antes de encerrar, talvez seja importante contar: esse lugar de sonhos vividos fica em um território de grande vulnerabilidade social em seu estado. Se existe (ou resiste), é porque há muita potência no Sul-metafórico, “porque a verba, só para a escola duas vezes ao ano. Se eu não estiver enganada, é março e setembro. Mas, infelizmente, tem dia que não tem. Que não tem um papel ofício. E aí a gente pega o papelão e trabalha com o papelão, a gente pega o jornal e faz uma atividade com o jornal... a gente faz o diferencial com o pouco que a gente tem. Não precisa ter muito para a gente ser... porque, se não, assim, só as escolas particulares teriam sucesso. E a gente faz o diferencial aqui também. Mesmo tendo pouco.” (Rochelly Alves, professora, depoimento). Há muito o que aprendermos. Há muito o que repensarmos.

E, para encerrar de vez a visita a essa escola, deixo o depoimento de uma avó repensativa: “não queria que eles viessem para cá, entendeu? Porque eles estudaram em um colégio particular, a minha filha teve que dar uma viajada e eu fiquei com eles. Aí, o pai deles resolveu botar eles aqui, né? Eu fui contra. Porque eu achava que eles, eles estavam muito cheios de problema e tudo. Eu acho que aqui, eles não iam conseguir nem aprender nada. Eu achava isso” (Antônia Maria Nunes, avó de alunos, depoimento). Sua neta, “repetente” em outras escolas, é uma das mais aplicadas ali, a avó agora pode contar sorridente: “a minha menina mais velha, minha neta, ela já está lendo, sabe? Cedinho, já se levanta... maravilha. Eu, sinceramente, eu já pedi desculpas até de joelhos”.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima – SP: Nela “aprisionamento” e “crianças confinadas” em sala de aula não fazem sentido. É uma escola onde se acredita que “para se pensar numa educação nova, inovadora e que traz resultados, é preciso se construir a muitas mãos. Não dá para se responsabilizar só a

escola, só a gestão, só os educadores. E muitas vezes culpabilizar os estudantes que não aprendem. Então, a família vem para dentro da escola nessa perspectiva de ajudar. De que, de ‘como eu posso fazer? O que eu posso ajudar?’ Claro que existem parcelas de trabalho de cada um, mas que essas parcelas, quando elas vão acontecendo juntas, elas dão muito mais resultado.” (Cleide Maria de Oliveira, professora, depoimento).

Com isso, também as famílias aprendem. A mãe que chega à escola preocupada em olhar tão somente para seu filho ou sua filha, por exemplo, logo percebe o quanto isso tolhe a liberdade e a autonomia da criança. Compreende que precisa inventar outros meios de participar da escola e que isso significa ampliar o olhar para a coletividade: “quando ela entra no recreio, ela descobre, que foi uma das descobertas mais importantes, que a última coisa que um filho quer dentro da escola é que a mãe cuide dele. Porque isso significa que ele não consegue se cuidar sozinho. Então, foi muito legal porque elas começam a se dar conta de que a escola não é o lugar de cuidar do próprio filho. Não cabe isso dentro da escola. Então, nesse momento, a gente pode sentar com essas mulheres e discutir ‘ok, não é para cuidar do próprio filho, mas o que vocês podem fazer, de fato, para ajudar a escola?’” (Ana Elisa Siqueira, diretora, depoimento). Descobrem, então, que podem ensinar grafite, alemão, violino... O aprendizado da cidadania é de todas e todos naquela escola.

E permanece. Vira gosto de sentir-se parte daquela comunidade, porque “você participando, você pode fazer uma escola do jeito que você quer. Pode parecer uma coisa meio egoísta ou ‘vou resolver um problema meu’, mas você está resolvendo o problema de todos, né? Então, essa participação da comunidade, ela é importantíssima, né? Não é uma coisa que a coordenação ou a direção estabelece como vai ser, o que vai ser feito, quando vai ser feito. A comunidade participa; participa das decisões de viagens, das decisões de como vai funcionar a escola, o que é bom, o que é ruim. É importante, a participação; torna ela democrática, né?” (José Carlos Iacomussi, pai de aluno, depoimento).

Há, então, pais e mães que seguem atuando na escola embora seus filhos e filhas já tenham se formado. Há mesmo os que se redescobrem, como Iacomussi: “eu sou da área de exatas e eu sei da minha falta de qualidade na área de humanas. E eu imaginava, assim, que eu não ia conseguir participar, porque têm muitas cabeças boas aqui dentro pensando a educação. E a primeira oportunidade que surgiu em uma reunião de

assembleia, numa reunião, foi que surgiu o cursinho onde eu podia dar aula de física, matemática, química. Podia dar um pouco de mim para a escola. E eu me envolvi tanto nisso que eu resolvi mudar, até, a minha orientação profissional. Eu estou fazendo licenciatura em ciências para poder dar aula no Ensino Fundamental. Então, eu vou entrar agora, sentir as dificuldades que é ser um professor e cobrar para ser um professor, ser valorizado”.

No exercício de cidadania, há também oportunidade para se pôr velhos estigmas em xeque. O estigma da escola pública como um favor feito a quem lhe frequenta: “... e uma coisa que eu acho bem bacana, que acontece aqui, é que a gente entende que essa escola não é de graça. Essa escola é paga por todos nós. É uma escola de todo o povo, né? Então, acho que isso é uma verdade aqui dentro.” (Ana Elisa Siqueira, diretora, depoimento). O estigma da escola pública como um espaço menor, inferior: “a divulgação do que acontece em uma escola pública e do que acontece em uma escola privada é assim, é uma comparação extremamente injusta. Porque sempre é comparado o melhor da escola privada, ou seja, os *top ten* da escola privada com o pior que acontece em escola pública! Há muitos interesses para que se acabe com a escola pública. Há um grande capital privado multinacional que quer entrar, óbvio! Um país desse tamanho! Então, divulga só o que está errado na escola pública.” (Massumi Guibo, voluntária da Oficina de Arte e Consciência, depoimento).

Estigmas que a juventude estudantil vai também se pondo a repensar: “muita gente acha que, só porque é pública, o método de ensino vai ser bem mais baixo do que os particulares. Porque tem particular que é muito boa, mas nem sempre é. E às vezes você pode aprender o que você está aprendendo aqui e na particular, só que de um jeito diferente, mais legal de se comunicar, e tal. Então, acho bem legal, às vezes, você ter esse tipo de liberdade que na escola particular, você nunca tem.” (Julia de Oliveira, aluna, depoimento). E que todos e todas vão sonhando esfarelar: “eu quis colocar meus filhos na escola pública porque se a gente ficar de fora só reclamando, a gente acaba não mudando muito. Se você está dentro de uma escola pública, você vai viver essa dificuldade, vai viver essa, essa falta de verba, essa falta de motivação dos professores por conta de salário, por conta de não ser valorizado profissionalmente e é de dentro que a gente consegue fazer mudança, eu penso assim. E eu acredito muito nessa mudança que

possa acontecer, uma, sei lá, chamar de que? De uma revolução... Passa pela escola pública” (José Carlos Iacomussi, pai de aluno, depoimento), por exemplo.

Ali, muitas vozes ecoam e escuta é coisa séria para a aluna “eu acho que todo mundo deveria ouvir mais os alunos. Isso é bem legal de a gente ter a liberdade do que a gente escolher para trabalhar aqui na escola. A gente aprende, a gente entende melhor, até, assim, desse jeito.” (Giovana de Carvalho, aluna, depoimento). Mas não só para ela: “eu acho que a gente tem muito pouco hábito de ouvir com ouvidos de escutar uma criança. Que às vezes a gente ouve um pouco assim, sabe? Sem prestar atenção. E elas às vezes estão contando coisas e é nesse lugar que ela traz de experiência pessoais, de conteúdos pessoais que você ancora conhecimentos, valorizando e enriquecendo aquele conhecimento de onde tudo parte, que é da sua, do seu, da sua própria vivência.” (Massumi Guibo, voluntária da Oficina de Arte e Consciência, depoimento).

4.3.1. Educação não é receita de bolo

As escolas que acabo de descrever-construindo têm propostas, inspirações, entendimentos de mundo e educação diferentes entre si e se voltam para diferentes faixas etárias para as quais a Educação Básica se destina; o que podemos aprender com isso? Creio que, olhando para elas, todas tão encantadoramente inventivas, cada uma a seu modo – aos modos de suas comunidades e entornos –, podemos ir nos fundamentando da compreensão já sugerida nesta tese de que não há receita de como se (re)fazer a educação. Cada grupo há de encontrar o modo que melhor lhe aprouver e, para sabê-lo, é preciso pôr-se a fazê-lo.

Podemos, ainda assim, fazer o exercício de perceber semelhanças nas propostas. Uma delas, me parece, é a convicção, nem sempre unânime entre todas e todos da escola, de que é possível esfarelar aqui ou ali certezas sedimentadas sobre o que significa fazer a educação formal. Porque não é unânime, essa compreensão exige não só coragem para levá-la adiante, mas também paciência, empatia e conversa para acatar o dissenso quando ele não é prova de má-fé, mas do olhar de quem ainda não ousou sonhar.

E, no esfarelamento de certezas, vão-se também dismantelandando as paredes, as grades, os muros do espaço físico que separavam toda a gente da escola da natureza, das famílias, da comunidade no entorno. Fica presente, então, outro ensinamento: o de que

repensar a educação não é tarefa que se faz de modo solitário. Ao contrário, é resultado de alguns encontros e estimula tantos outros, vai acolhendo quem antes duvidava.

Como as escolas que aqui conhecemos, às vezes também públicas, outras vezes privadas, há tantas outras em nosso Brasil. As visito, por exemplo, no documentário “Quando sinto que já sei” (2014)⁴⁸ e no mapeamento feito por um Ministério da Educação de tempos menos repressivos ao saber e à diversidade (Inovação e Criatividade na Educação Básica, 2015)⁴⁹. E há as escolas que não ganham a aura de inovadoras, mas que abrigam também faíscas de desconstrução educacional na figura de membros de suas comunidades. Não é preciso irmos à Finlândia para encontrarmos inspirações e esperanças para a Educação Básica, leitoras e leitores! Há muito a se conhecer, aprender e valorizar aqui mesmo onde estamos, “sob o fogão de nossa casa” (BUBER, 2011).

Desconhecermos-apagando essas iniciativas é sintoma da crise que é projeto, como nos alertara Darcy Ribeiro e como disseram também membros das comunidades escolares que quis que conhecêssemos aqui. Projeto que sufoca lenta e criminosamente propostas educacionais corajosamente reflexivas e inspiradoras até que elas deixem de existir, como ocorreu com os Ginásio Vocacionais (1961-1970, SP).

Sigamos nos inspirando nas práticas-centrí fugas sem fechar os olhos aos movimentos-centrí petos que agem (também discursivamente) para sufocá-las. E, para seguirmos acreditando, renovando nossas esperanças, há mais uma proposta de educação-esperançada que gostaria de compartilhar. Falo dela com um carinho especial por ser a que tenho vivido-aprendendo. Com ela, a Prática Exploratória, vou me percebendo em comunidade, me deixando afetar, vislumbrando inéditos viáveis. Antecedo esse momento, contudo, como já devem estar habituadas as leitoras e os leitores da tese: com uma crônica de minha sala de aula. Desta vez, conto-lhes do aluno que gostou do meu “gostei”.

⁴⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg&t=116s>>. Acesso em 10 jan. 2021.

⁴⁹ Disponível em <http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php>. Acesso em 10 jan. 2021.

Crônica III

“Gostei do seu ‘gostei’!”

É fevereiro de 2019 e faço minha primeira entrada do ano naquela sala de aula, ainda de manhã. Meninos e meninas de 6º ano me olham e tagarelam. Cumprimento meus novos parceiros e parceiras de ano letivo e observo-os para começar a conhecê-los enquanto fazem o mesmo comigo. Percebo, então, um rosto familiar. Uma menina fora minha aluna no ano anterior e, reprovada no 6º ano em 2018, torna a estar comigo.

Observo mais um pouco e encontro outro rosto que me inspira familiaridade, embora não me lembre de sua origem. Em frente à turma, voltando-me para o garoto que despertara minha atenção, digo-lhe, intrigada por conhecê-lo-desconhecendo: “Eu conheço seu rostinho... mas, você não foi meu aluno...”. Um sorriso se abre diante de mim. O menino me conta que era amigo de meus ex-alunos e que às vezes ia vê-los, o que justifica minha lembrança incerta de sua fisionomia. Me diz ainda que já ouvira falar muito bem de mim. Retribuo a gentileza em tom de brincadeira: “Taí, já gostei de você!”, e sigo com a aula. Passados muitos minutos, o menino volta a me abordar: “gostei do seu ‘gostei’!”, ele me diz, sem que tivéssemos retomado o assunto de nossa primeira interação. Causa-me ótima impressão com seu entusiasmo e sua cordialidade comigo.

Não demora, entretanto, para que eu descubra que não é assim que todos o encaram na escola. É o aluno difícil. O que mata aula, agride colegas, funcionários e a própria mãe. Aquele em quem precisamos ficar de olho, dizem. Não demora também para que eu descubra, com pesar, que é com esse rótulo que aquele garoto que me parecera tão querido aprende a se perceber.

Lembro do dia, poucas semanas depois, em que propus uma atividade em grupo na turma. Os alunos se empolgam, mas há tantas desavenças no organizar dos grupos, que decido eu mesma estabelecer quem fica com quem. Muitos protestam, mas acabam por acatar. O menino de quem falo franze o cenho, senta-se sozinho, mostra-se enraivecido e segue a repetir: “eu não vou pra lá [o grupo que lhe indiquei]; eu não posso sentar com menina, professora; eu já bati na minha mãe”. Digo-lhe que já vamos conversar e volto a organizar os demais alunos, enquanto ele permanece sentado e amuado.

Organizados e orientados os grupos, me reaproximo do aluno. Dobro meus joelhos a fim de ficar da altura do menino em sua carteira e torno a ouvi-lo dizer que é agressivo com mulheres, esses seres de quem não deve se aproximar. Ouço isso achando curioso

como, mesmo contrariado com minha decisão, ele não me agride nem física nem verbalmente. Eu, uma mulher, tão próxima e tão vulnerável em meus joelhos flexionados diante dele.

Conversamos. Ouço as razões de sua impaciência. Gostaria de sentar-se no grupo do aluno que entrara para a turma naquele dia. Quer enturmar-se com o novo colega, me explica, e promete não causar problemas. Acato a seu pedido, avisando que desfarei nosso acordo ao mínimo sinal de indisciplina. Ele me explica que só quer mesmo sentar-se com o colega e que, na semana seguinte, vai ele próprio me ajudar a organizar os grupos. Participa da atividade como os demais. Na aula seguinte, me lembra, assim que me avista, que prometera me ajudar.

Passados muitos meses desde os episódios narrados, já não somos professora e aluno. Deixamos de tê-lo no próprio ano letivo de 2019. O garoto nunca mais retornou, após envolver-se em uma briga na escola, ainda nos primeiros meses do ano. Disse a seus colegas que fora para a Europa, embora ninguém tenha acreditado.

Sempre que faço a chamada e encaro seu nome, digo à turma o quanto sinto saudades desse aluno; peço que lhe avisem da falta que faz. E digo isso porque é mesmo o que sinto. Não posso adivinhar como nossa relação teria se desenvolvido com o avançar do ano letivo, mas sei que gostaria de tê-lo ajudado a perceber que era muito mais – e muito melhor – do que o rótulo que lhe imprimiram-oprimindo. Quanto a mim, fico feliz de ter conhecido primeiro o menino, para só então me deparar com seu rótulo-prisão.

5

Vivências que (se) constroem (n)a Prática Exploratória

A escola não se limita ao ensino de conceitos, mas é lugar de compartilhamento, participação e também de contato físico e emocional com a comunidade escolar.

(Chiara, depoimento The Guardian)^{50,51}

Lembro ainda de meus primeiros contatos com a Prática Exploratória. Da primeira vez, estava em um congresso quando ouvi a expressão ‘qualidade de vida’ dirigida à sala de aula e, imaginando tratar-se de alguma forma de autoajuda escolar, fechei meus ouvidos para o que era dito. Naquele momento, ainda não sabia, perdia a oportunidade de conhecer o que, anos mais tarde, faz tanto sentido para mim: ‘qualidade de vida’ não significa vida boa. Não é sobre fechar os olhos para o vivido e forçá-lo a caber em nossos ideais. Ao contrário, é sobre tornar o que vivemos parte da aula do jeito como o lemos: algumas vezes prazeroso; outras vezes, doloroso ou desafiador. É ‘qualidade’ enquanto ‘natureza’, no sentido daquilo que compõe as vivências do grupo, ou de membros do grupo, em determinado momento de sua trajetória e que lhes desperta vontade de maiores entendimentos.

Assim, a qualidade de vida que a Prática Exploratória nos convida a aprender-ensinando-vivendo é aquela para a qual não se pode ignorar o que há de humano, social, na sala de aula. Longe da felicidade compulsória que supus, a ‘qualidade de vida’ exploratória, pude mais tarde compreender, é feita de atenção cuidadosa ao que se vive em sala de aula. Integra professoras e professores, alunas e alunos, familiares, às vezes: todas e todos juntos na valorização das questões que lhes mobilizam.

Em uma busca colaborativa por entendimentos de tais questões, reconhece as possibilidades agentiva e investigativa de cada um desses atores sociais escolares, os praticantes e as praticantes exploratórios. Trata-se de uma vontade de perguntar: de que

⁵⁰ Do original “School is not limited to teaching notions but it is a place of sharing, participation and also of physical and emotional contact with the web-school.” Disponível em <<https://www.theguardian.com/world/2020/apr/24/how-do-teenagers-live-in-quarantine-photo-essay>>. Acesso em 08 mar. 2021.

⁵¹ A epígrafe que abre este capítulo foi dita por Chiara, uma adolescente. Italiana, Chiara, imagino, não conhece a Prática Exploratória. Apesar disso, suas palavras encontram nossos princípios, dialogam com o que acreditamos-vivendo aqui, em comunidades escolares brasileiras. Compartilhar-colaborando, participar-praticando, afetar e deixar-se afetar são gestos que nos parecem valiosos e que gostamos de nutrir-exercendo. Além disso, há ainda outra razão que me motivou a escolher a fala de Chiara para a epígrafe: Chiara é uma aluna e é jovem. E isso não a faz menos sábia. Na Prática Exploratória, acreditamos, os alunos e as alunas têm muito a dizer-ensinando-e-aprendendo. Por isso nos pomos a ouvi-los e ouvi-las.

natureza é o que vivemos em sala de aula (e fora dela)? Por que vivemos desse(s) modo(s) e como respondemos a esse(s) vivido(s)? Trata-se, em resumo, de desenvolver curiosidades algo autoetnográficas pelos espaços escolares, trabalhando para entendê-las.

Passados muitos anos, já atuando na escola que vira tema em meus dados, tive nova oportunidade de aprender sobre a Prática Exploratória. Dessa vez, estava em sala de aula como aluna especial de uma disciplina de pós-graduação ministrada pela praticante exploratória Inés Miller. Foi quando li os entendimentos da Prática Exploratória sobre os alunos e as alunas, a quem podemos também nos referir como praticantes do aprendizado (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

À medida que escrevo, reconstruo o misto de sensações que senti à época: havia encantamento pelos dizeres de que as alunas e os alunos são interessantes (ALLWRIGHT, 2009; ALLWRIGHT, 2013), de que podem se responsabilizar por seu próprio aprendizado (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Havia vontades de autoinvestigação: tenho ouvido suficientemente meus alunos e minhas alunas? Em que momentos sou abertura e em que momentos me fecho para as vidas em sala; por quê? Que possibilidades de desenvolvimento docente há na escuta mais atenta das vidas estudantis? Havia desejo de enveredar pelos caminhos que a Prática Exploratória me apontava; alegria por imaginar para onde esses caminhos poderiam levar minhas alunas, meus alunos e eu. Desde então, sou processo na Prática Exploratória.

Processo também é a própria construção da Prática, essa epistemologia:

a) Feita de muitas vozes: no Rio de Janeiro, a Prática Exploratória é vivida por praticantes como Inés Miller, Maria Isabel Cunha (a sempre inventiva Bebel), Adriana Nóbrega, Beatriz Barreto e Maria Cristina de Góes (todas atuantes na PUC-Rio), Isabel Moraes, Fernanda Silveira, Gysele Colombo (todas vinculadas à FFP/UERJ), Walewska Braga (que exerce sua docência na Escola Municipal São Tomás de Aquino). Em seus contextos, partilham salas de aula, (co)orientam pesquisas de graduação e pós-graduação, formam novos professores e professoras com gostos exploratórios, ensinam alunos e alunas o prazer de trabalhar para entender as próprias questões. É em clima de parceria que Walewska (nossa querida Wal), por exemplo, abre suas salas de aula para dialogar com os professores e as professoras em formação integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Departamento de Letras da PUC-Rio. Além delas, há orientandas como eu, Mara Griffó, Emanuelle Souza (todas doutorandas na

PUC-Rio e professoras em seus contextos) ou Thais da Silva (mestranda na FFP/UERJ), e mesmo praticantes de áreas que não a dos Estudos de Linguagem ou do ensino de línguas, como Luciana Perpétuo (PUC-Rio), *designer* construtora de encantos visuais. Há quem já se doutorou ou aposentou, mas que não desfaz os laços exploratórios, como Clarissa Ewald ou Isolina Lyra, e há quem se descobriu praticante exploratório ainda na Educação Básica, como Deryk Viana (agora graduando na UFRJ). No Reino Unido, a Prática é construída por exploratórios como Dick Allwright, Judith Hanks e Assia Slimani-Rolls, que às vezes nos visitam, participando dos eventos que realizamos.

b) Vivida em muitos espaços: embora os estreitamentos da Prática Exploratória brasileira sejam maiores com seus praticantes do Reino Unido, Hanks (2019) pôde verificar que, desde sua proposição em 1991, a Prática Exploratória já recebeu a atenção de praticantes em 17 países como “Austrália, Brasil, China, Finlândia, Itália, Israel, Japão, Jordânia, Chipre do Norte, Omã, Singapura, Taiwan, Tailândia, Turquia, Emirados Árabes Unidos, Reino Unido, Estados Unidos da América.” (p.145). Mais recentemente, por exemplo, tivemos oportunidade de iniciar laços com a Prática Exploratória construída por estadunidenses como Corinne Crane (*Duke University*, Estados Unidos).

c) Regada de encontros saborosamente afetuosos: tão saborosamente afetuosos como os que, ainda presencialmente, aconteciam uma vez por mês entre o Grupo da Prática Exploratória na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) ou os que eram regularmente feitos por membros do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Prática Exploratória na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEPPE – FFP/UERJ). Em ambos os encontros, praticantes das diversas instâncias da educação formal se reuniam para discutir as qualidades das vidas em seus espaços de atuação. E o mais bonito de tudo: os encontros realizados na PUC-Rio recebiam a visita de membros do NEPPE/FFP-UERJ e vice-versa.

Ainda é assim, embora os tempos sejam outros. Em meio ao cenário brasileiro que agrava os efeitos (físicos, mentais, sociais, emocionais) da pandemia experimentada mundialmente, nos reinventamos conforme pudemos⁵². As salas universitárias deram

⁵² Uma de nossas primeiras respostas à pandemia iniciada em 2019-2020 foi a reaproximação pelo diálogo, aliás. Nos meses de junho e julho, nos organizamos em rodas para conversar sobre o que nos move. Falamos do momento atual (Questões atuais: um olhar exploratório); acolhemos os afetos (Roda de conversa: a sala de aula e seus afetos); pensamos e partilhamos práticas (Roda de Conversa: atividades em sala de aula); construímos juntas e juntos (Roda de conversa: conversa exploratória afinada), conforme disponível em <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLWrMyQfg0ux9paDp6bcKkhzShIRt7FCX>>. Acesso em 08 mar. 2021.

lugar aos cômodos de nossas casas, visitados através das telas de computadores e celulares. Os lanches que antes partilhávamos viraram histórias de bolos, chás e biscoitos terapêuticamente saboreados em cada lar. E construímos mais meios de nos aproximar! Os encontros, antes mensais, passaram a ser mais frequentes, estreitando nossos laços. Além disso, nas telas encurtamos a distância entre os dois grupos da Prática Exploratória no Rio de Janeiro e passamos a nos reunir nos mesmos encontros, tornando nossas conversas mais múltiplas! Chegamos mesmo a visitar-conhecendo as telas de outros países, quando começamos a nos reunir, em fevereiro de 2021, com praticantes exploratórias da Carolina do Norte (EUA) e trocar questões, aprendizados, entendimentos.

Tendo mencionado duas universidades do Rio de Janeiro, me detenho um momento para ressaltar que, embora conte com a interação de membros dessas instituições e de outras, o que se faz entre nós não são encontros de orientação⁵³. Há, de fato, o momento de planejar participações em congressos, escrever livros e artigos, de caminhar academicamente. Mas eles integram tantas outras discussões, como as que envolvem as relações de cada praticante em sua comunidade escolar e a de todos e todas na comunidade de Prática Exploratória do Rio de Janeiro.

Entre nós, encontramos escuta e incentivo à construção de entendimentos. Juntas e juntos, construímos redes de apoio. E, se já não podemos saborear em torno da mesma mesa pães de queijo, biscoitos, sucos ou o que mais cada praticante trazia para os lanches-tradição dos encontros, nos reunimos em telas para partilhar receitas, memórias, afetos. Foi assim que fizemos nas oficinas ‘Cozinha com memórias’ e ‘Experimentando... Na

⁵³ Não são encontros de orientação porque cada orientadora tem já o seu momento específico para isso. Inés, por exemplo, se reúne quinzenalmente com suas orientandas e seus orientandos para a discussão de nossas pesquisas, de textos teóricos dialogados com nossas práticas. Faz, também, a constante integração entre nossos processos investigativos e suas práticas docentes sempre que percebe a conversa entre o que orienta e o que leciona. Foi assim que, nos idos de 2017 ou 2018, conheci a tese-à-época-em-construção de Bruno Reis (2018) e a tese-recém-defendida de Sabine Moura (2016) enquanto cursava uma disciplina de Linguística Aplicada organizada por Inés e Adriana. Foi assim também que, mais recentemente, em junho de 2020, fui eu a falar de minha tese-em-construção com mestrands e doutorands em uma disciplina de pós-graduação na qual estudavam sobre (auto)etnografia e processos de construção de pesquisa e pesquisadora. É a Inés (e cada professora-orientadora exploratória) vivendo o espírito colaborativo da Prática Exploratória, se colocando sempre como aprendiz também em suas construções explicitamente acadêmicas.

cozinha e na escola’, realizadas em 11 de dezembro de 2020, durante o ‘21º Evento Anual de Prática Exploratória: Sobre-vivências Exploratórias na Pandemia’⁵⁴.

Se as reuniões foram, em tempos pré-pandêmicos, construídas por anos em terrenos universitários é porque esses acabaram sendo espaços em comum para muitas e muitos praticantes exploratórios, que já frequentavam as universidades como alunos, professores ou colaboradores (MILLER et al., 2009; EWALD, 2015; GRIFFO, 2019). A escolha do espaço físico não foi, de toda forma, uma decisão imediata. Conforme lembram as praticantes, “[n]o trabalho inicial, [o grupo da PE no Rio de Janeiro] não tinha lugar certo para se reunir – os encontros, ocorriam em carros enquanto o grupo se locomovia para eventos, em restaurantes, em intervalos de conferências e ocasionalmente em oficinas pedagógicas”⁵⁵ (MILLER et al., 2009, p.219-220), provando que o que constitui o elemento essencial do grupo são as pessoas que o compõem em um espírito de “[f]lexibilidade, inclusão, colegialidade e desenvolvimento mútuo” (EWALD, 2015, p.62).

Em espírito colaborativo e almejando sempre o desenvolvimento mútuo, (re)criamos nossos papéis conforme o durar da interação: “nós atuamos como professores ou alunos narrando nossas histórias de sala de aula, como colegas discutindo questões acadêmicas e profissionais, como colaboradores planejando participações em grupo e às vezes como participantes no que lembra sessões de terapia em grupo” (MILLER et al., 2009, p. 219)⁵⁶. Assim é que Mariana construiu o seguinte depoimento em 2005, quando era uma estudante de 15 anos que se descobria exploratória:

Na primeira vez em que fui a um encontro de Prática Exploratória nós debatemos nossas questões. Foi muito interessante porque eu gostei de mostrar minhas opiniões. A sensação de estar no meio de um monte de

⁵⁴ Há 21 anos, temos nos reunido em dezembro para um evento maior, durante o qual partilhamos-celebrando o trabalho de todo um ano (letivo). Nesse dia, alunos e alunas de escolas e universidades apresentam seus pôsteres exploratórios, dividem os entendimentos construídos sobre as qualidades de suas vidas. Em 2020, por exemplo, não faltaram pôsteres sobre ensino remoto, motivação e saúde mental, vivências pandêmicas e emoções (Disponível em <<https://sites.google.com/view/eventope2020>>. Acesso em 10 mar. 2021). Além deles, há também oficinas e um encerramento durante o qual expressamos como vivenciamos o evento e já nos pomos a fermentar ideias para o ano vindouro.

⁵⁵ Do original “Originally we had no fixed place to meet – ‘meetings’ could happen during car rides to or from workshop sessions, in our homes, in cafeterias and restaurants, during conferences and occasionally at workshop venues.” Para esse excerto, adoto a tradução proposta por EWALD (2015, p. 62) em sua tese.

⁵⁶ Do original “We have acted as teachers or as learners narrating our classroom stories, as colleagues discussing academic and professional issues, as co-workers planning group participation and sometimes as participants in what resemble group therapy sessions”.

professores é ótima! Nós pudemos dizer o que pensamos sobre nossas questões e eles ouviram a gente sem nos criticar; eles puderam nos entender e explorar nossas opiniões, respeitando essas opiniões acima de tudo. E os lanches no intervalo também foram ótimos!⁵⁷ (ALLWRIGHT, 2013, p.8)

Nessa costura de saberes, até a família entra na dança, na tessitura dos afetos! Foi assim que as filhas das praticantes Inés e Adriana viraram, por um dia, professoras de professoras e professores, alunas e alunos, familiares, nas oficinas ‘Dançando em família’ e ‘Tecendo palavras e afeto’, em dezembro de 2020, no já referido evento anual da Prática Exploratória. Do mesmo modo, foi assim que, durante anos, Dona Clea, a mãe de Bebel, vestiu e vendeu a camisa da Prática Exploratória!

E é assim que a Prática Exploratória vem construindo uma sustentabilidade que, no grupo do Rio de Janeiro, já dura 25 anos (MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020): na mistura entre professores, professoras, alunas, alunos e quem mais desejar se envolver. No gosto por mostrar as próprias opiniões, por partilhar os próprios saberes sem recear ser diminuído ou diminuída. Na proposição de questões que seguem o vai-e-vem do explorar-para-tentar-entender-colaborativamente. Na escuta e na confiança de que fala Mariana. Assim também é que cada uma e cada um de nós, praticantes exploratórios e exploratórias, carrega um pouco de tudo isso na lida diária com a sala de aula, conforme abordarei.

Para melhor compreender o que mobiliza tanto engajamento e afeto, unindo docentes, discentes e demais membros-aprendizes da comunidade escolar, convido-lhes às seções seguintes, nas quais discuto mais cuidadosamente a Prática Exploratória.

5.1.

Do Ensino Exploratório à Prática Exploratória: caminhos construídos colaborativamente

Para iniciar-se como uma professora exploratória, você não precisa de uma nova proposta de ensino para experimentar nem de um problema educacional para resolver. Tudo de que precisa é uma questão-exploratória local – algo que já esteja acontecendo que simplesmente intrigue-a suficientemente para impeli-la a desejar entender melhor tal questão⁵⁸.

(Dick Allwright e Kathleen Bailey, *Focus On The Language Classroom: An Introduction To Classroom Research For Language Teachers*)

⁵⁷ Do original “The first time I went to the EP sessions we debated our questions. It was very interesting because I liked to show my opinions. The sensation of being among several teachers is great! We could say what we think about our questions and they heard us without criticizing us; they could understand us and explore our opinions, respecting them above all. And the snacks during break time were also great!”

⁵⁸ Do original “To get started as an exploratory teacher, you do not need a new teaching idea to try out, nor a teaching problem to solve. All you need is a ‘local puzzle’ – something already going on that simply intrigues you enough to prompt you to want to understand it better.”

A frase que abre esta subseção está registrada no epílogo do livro que Allwright e Bailey publicaram em 1991 (p.198) e já aponta para os primeiros caminhos da Prática Exploratória. Ali está o conceito de “questões-exploratórias”: as questões que mobilizam a busca por entendimentos na Prática Exploratória, então definidas por Allwright & Bailey como “... algo que já esteja acontecendo que simplesmente intrigue-a suficientemente para impeli-la a desejar entender melhor tal questão”. Está também a preocupação de que tais questões-exploratórias sejam locais, que digam respeito às vivências (nesse primeiro momento, profissionais) de quem as investiga (“Tudo de que precisa é uma questão-exploratória local”). Além disso, nesses primeiros passos da Prática Exploratória estão já a preocupação em entender (“algo ... que simplesmente intrigue-a suficientemente para impeli-la a desejar entender melhor tal questão⁵⁹”) e a compreensão de que o que se investiga não precisa se resumir a problemas (“... você não precisa de uma nova proposta de ensino para experimentar nem de um problema educacional para resolver”).

Um aspecto desse excerto, contudo, chama bastante a atenção de quem se habituou à Prática Exploratória em seus desdobramentos contemporâneos: todo o discurso é dirigido apenas à professora e suas práticas. Noto, por exemplo, como as palavras “professora” e “ensino” são utilizadas três vezes ao todo no referido excerto, enquanto nenhuma menção é feita aos alunos e às alunas. Isso porque, nesse primeiro momento, a Prática Exploratória era ainda uma tentativa de reduzir as distâncias entre universidade e escola (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) e de ajudar professoras e professores a resgatarem o prazer por seu ofício (ALLWRIGHT; HANKS, 2009), sugerindo-lhes mais protagonismo na reflexão da prática que construíssem **para** seus alunos e alunas e procurando poupar-lhes de relações parasíticas com pesquisadores, pesquisadoras (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Talvez por isso, era ainda chamada Ensino Exploratório (ibid, p. 194), o que marca o foco em apenas um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem.

Há, em dadas passagens do epílogo, sugestões à participação dos alunos e das alunas no processo exploratório, mas elas são ainda bastante tímidas, se comparadas à Prática Exploratória atual. São, nesse momento, contribuições na tentativa de entender

⁵⁹ A ideia de “entender melhor” será aos poucos substituída pela ideia de buscar entendimentos, sem pressa em: encontrá-los, torná-los permanentes ou capazes de serem traduzidos em palavras. O próprio ato-processo de mobilizar-se em torno de uma questão procurando explorá-la já é em si valorizado nos entendimentos mais contemporâneos da Prática Exploratória (cf. Allwright, 2013, por exemplo).

“como a aprendizagem de línguas em sala de aula funciona” (p.199). E, ainda que já se considerasse a possibilidade de discentes terem suas próprias questões-exploratórias, explorá-las seria uma forma de “nos ajudar” (p.200) na geração de dados ao mesmo tempo em que a língua estrangeira alvo era usada no registro de diários de sala de aula, na gravação e transcrição de atividades em grupo etc.

Outro ponto que diferencia os primeiros caminhos da Prática Exploratória de seus rumos atuais está presente, segundo percebo, nos excertos a seguir:

Os leitores certamente terão notado que temos sido cuidadosos em não prometer atalhos para um ensino de línguas mais eficiente. Na verdade, não escrevemos este livro na esperança de que ele ajudaria a tornar o ensino de línguas mais fácil. Ser um professor de línguas eficiente não é, nunca foi e jamais será fácil. Nossa ambição era diferente – ajudar professores de línguas a entender melhor suas próprias vidas e as de seus alunos em sala de aula.

(...)

Esse entendimento aprofundado vai, devemos todos confiar, tornar possível que, conseqüentemente, nos tornemos mais profissionalmente eficientes, individual e coletivamente. Mas tornar-se mais eficiente não pode ser uma questão linear simples. Não podemos esperar atingir entendimentos em um dia e, no dia seguinte, simplesmente ser mais eficientes. Devemos trabalhar continuamente por um entendimento aprofundado e, simultaneamente, trabalhar por um aumento da eficiência, em um ciclo constante sem ponto de partida e também certamente sem uma única e triunfal linha de chegada. (ibid, p.196)⁶⁰

Se, por um lado, a “ambição” do Ensino Exploratório era ajudar na construção de entendimentos sobre a vida de docentes e discentes em sala de aula (“Nossa ambição era diferente – ajudar professores de línguas a entender melhor suas próprias vidas, e as de seus alunos, em sala de aula”), essa construção de entendimentos era não só mais direcionada ao professor (que construiria entendimentos sobre sua vida e as de seus alunos) como guardava a esperança da construção paulatina de uma eficiência

⁶⁰ Do original: “Readers will no doubt have noticed that we have been careful not to promise short cuts to more effective language teaching. Indeed, we did not write this book in the expectation that it would help make language teaching easier. Being an effective language teacher is not, never was, and never will be easy. Our ambition was different – to help language teachers understand better their own, and their learners’, classroom lives.

(...)

Such increased understanding will, we all must hope, make it possible for us eventually to be more effective, both individually and collectively as a profession. But becoming more effective cannot be a simple linear matter. We cannot expect to reach understanding one day, and then simply be more effective the next. We have to work continually for increased understanding, and to work simultaneously for enhanced effectiveness, in a constant cycle with no one starting point and certainly no single and triumphant finishing point.” (ibid, p.196).

profissional (“Esse entendimento aprofundado vai, devemos todos confiar, tornar possível que, conseqüentemente, nos tornemos mais profissionalmente eficientes, individual e coletivamente.” Aqui, chamo atenção também para a quantidade de vezes em que as palavras “eficiente” e “eficiência” são citadas ao longo dos excertos).

Ainda que vislumbrando uma possível eficiência, é possível, contudo, perceber também nesse excerto o incentivo a que a construção de entendimentos fosse parte do cotidiano escolar (“... em um ciclo constante sem ponto de partida e também certamente sem uma única e triunfal linha de chegada”), o que mais tarde se converteria na preocupação com a sustentabilidade que é tão característica da Prática Exploratória atual.

Nesse sentido, é interessante perceber como a construção contínua de entendimentos tornou-se pilar não só da prática dos professores e professoras a quem Allwright & Bailey (1991) se dirigiam, como passou a guiar a própria práxis da Prática Exploratória. Assim é que a Prática “é orientada por princípios que estão sendo constantemente reformulados por seus praticantes” (CERDERA, 2015, p.1; cf. também GRIFFO, 2019, p.21), ou, como resumem Allwright e Hanks (2009, p.257, grifo meu), “a PE não se desenvolveu. **Pessoas** a desenvolveram e a estão desenvolvendo – pessoas extraordinárias talvez, professoras, professores, e alunos, alunas, que inspiram uns aos outros a seguir”⁶¹.

Nessa constante reelaboração colaborativa de si mesma e de cada uma e cada um que a compõe, a Prática Exploratória foi ganhando novo corpo teórico-prático. Foi distanciando-se de ideais de eficiência para o trabalho e aproximando-se cada vez mais do que realmente mobiliza quem a pratica: as qualidades das vidas que vivem em sala de aula ou fora dela e os entendimentos que podem ser gerados a respeito (CERDERA, 2015).

Em 1997, por exemplo, Allwright já tratava de uma Prática Exploratória (e não mais de um Ensino Exploratório) envolvendo:

A. PRATICANTES TRABALHANDO PARA ENTENDER:

- a) o que eles desejam entender, seguindo suas próprias agendas;
- b) não necessariamente a fim de promover mudanças;
- c) não necessariamente por meio de mudanças;

⁶¹ Do original: “EP did not develop itself. People developed it and are developing it – remarkable people perhaps, teachers and learners who inspire each other to keep going on”.

d) mas utilizando práticas pedagógicas normais como ferramentas investigativas, para que o trabalho para o entendimento seja parte do ensino e da aprendizagem, e não extra a isso;

e) de um modo que não leve à exaustão/*burnout*, mas que seja indefinidamente sustentável;

B. COM O INTUITO DE CONTRIBUIR PARA:

f) seus processos de ensino e aprendizagem;

g) o desenvolvimento profissional individual e coletivo.⁶² (*apud* MILLER 2001, p. 108)

O termo ‘praticantes’, conforme destaca Miller (2001), inclui discentes e docentes. A escolha da expressão ‘Prática Exploratória’, em lugar de ‘Ensino Exploratório’, enquanto isso, aponta para: a) a compreensão de que essa prática pode ser realizada por **todos e todas** que se encontram para construir entendimentos em uma atmosfera sustentável; b) o espírito colaborativo que permite que a Prática Exploratória seja uma construção contínua de seus praticantes e suas praticantes. Conforme indica Hanks (2017 *apud* GRIFFO, 2019), a opção por renomear a Prática Exploratória foi construída a muitas vozes: as de Inés Miller, Maria Isabel Cunha, Dick Allwright e Ralph Bannel. Em conversa, os referidos praticantes entenderam que o termo “Prática Exploratória” permitiria/reconheceria a inclusão de mais praticantes do que o uso do termo “Ensino Exploratório” vinha sugerindo.

Além disso, embora haja em Allwright (1997 *apud* MILLER, 2001), segundo percebo, ainda a preocupação com o desenvolvimento profissional (“... com o intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional individual e coletivo”), a palavra ‘eficiência’ já não é mais mencionada e há um desvencilhamento da pressão por investigações orientadas para mudanças, conforme se nota nos itens (b) e (c) (*ibid*).

Enquanto isso, as praticantes e os praticantes são encorajados a trabalhar para entender “o que eles desejam entender”. Mais que isso, há a preocupação de que esse trabalho não cause exaustão a docentes e discentes, já envolvidos com as tantas demandas

⁶² Do original: A. PRACTITIONERS WORKING TO UNDERSTAND:

a) what they want to understand, following their own agendas;

b) not necessarily in order to bring about change;

c) not primarily by changing;

d) but by using normal pedagogic practices as investigative tools, so that working for understanding is part of the teaching and learning, not extra to it;

e) in a way that does not lead to ‘burn-out’, but that is indefinitely sustainable;

B. IN ORDER TO CONTRIBUTE TO:

e) teaching and learning themselves;

f) professional development, both individual and collective.

das práticas de ensino-aprendizagem. Sugere-se, por isso, a aliança entre o trabalho para entender e o trabalho para aprender-ensinar (conforme se nota nos itens (d) e (e) – *ibid*). Com isso, abrem-se brechas para que as explorações dos professores, das professoras e dos alunos, das alunas extrapolem os limites do ensino-aprendizagem de uma língua: são os praticantes e as praticantes que determinam suas agendas exploratórias. E criam-se alternativas que garantam a sustentabilidade do trabalho exploratório, já que ele não compete com as práticas discente e docente tradicionais.

Em artigo de 2003, Cunha parece seguir estreitando os laços entre a Prática Exploratória e a preocupação em não negligenciar a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula:

Enquanto isso, os mais variados aspectos psico-socio-culturais presentes nas relações humanas continuam a ter um impacto muito forte no dia-a-dia dos participantes desta cena. Para muitos professores e alunos, esta relação se apresenta extremamente estressante mas infelizmente muito real. E é por isso que não vemos a necessidade que muitos preconizam de trazer a realidade para a sala de aula: ela já está lá mas é muitas vezes muito dolorosa de ser tratada, ainda que seja muitíssimo mais dolorosa de ser vivida. E é por isso que acreditamos que nós – professores e alunos – precisamos melhorar a qualidade de vida desta nossa sala de aula e que os primeiros passos nessa direção podem ser a tentativa de nós, os atores desta cena, os principais interessados nestes momentos de nossas vidas, tentarmos entender o que acontece neste espaço e com estes atores. (n.p.)

Ainda que dedique seu artigo a falar prioritariamente da busca de entendimentos sobre questões de ensino-aprendizagem⁶³, Cunha já aborda a impossibilidade de se desvencilhar dos “aspectos psico-socio-culturais presentes nas relações humanas” quando em sala de aula. Conforme a praticante exploratória lembra, “não vemos a necessidade que muitos preconizam de trazer a realidade para a sala de aula: **ela já está lá...**” (*ibid*, grifo meu). Ciente disso, a praticante propõe uma atitude investigativa e colaborativa entre professores e alunos, “os principais interessados nestes momentos de nossas vidas”. Para além do conteúdo da fala de Cunha (2003), me chama atenção também como a autora constrói seu discurso em coerência exploratória. Adota pronomes e verbos na primeira pessoa do plural ao longo do excerto, estabelecendo alianças entre quem ensina e quem aprende: não são eles, os alunos e as alunas, e ela, a professora. São todas e todos juntos, compondo um “nós”.

⁶³ Como as que os alunos de Ensino Fundamental com quem convivia propuseram: “Quem inventou o dever de casa?”, “Por que tem tantas línguas diferentes no mundo?”, “Por que temos que aprender inglês?”, “Por que em inglês se usa o ‘th’ depois do 8?” e “Por que não sei estudar inglês?”

No mesmo artigo, a autora explicita os princípios que têm caracterizado a Prática Exploratória nos últimos anos (ibid, n.p.):

- Princípio 1: colocar “qualidade de vida” em primeiro lugar.
- Princípio 2: trabalhar, antes de mais nada, para o entendimento da vida na sala de aula.
- Princípio 3: envolver todos neste trabalho.
- Princípio 4: trabalhar para a união de todos.
- Princípio 5: trabalhar também para o desenvolvimento mútuo.
- Princípio 6: não permitir que o trabalho esgote os participantes. Em vez disso: integrar o trabalho para o entendimento na prática da sala de aula.
- Princípio 7: fazer com que este trabalho seja contínuo. Corolário prático: evitar projetização.⁶⁴

Longe de se pretenderem etapas de um método (de pesquisa ou de ensino), o que esses princípios representam são a) a organização em palavras do que os praticantes exploratórios perceberam/refletiram/procuraram construir ao longo dos anos em suas práxis; b) o convite à construção de um olhar ético-inclusivo para as relações humanas que construímos nas salas de aula (ou em outros ambientes onde a Prática Exploratória inspire praticantes).

O primeiro princípio, por exemplo, aponta para o entendimento de que nossos locais de estudo e trabalho são também locais de vida(s). Cada um dos membros de uma sala de aula ocupa aquele espaço com seus receios e esperanças, com sua historicidade. Em conjunto, todos esses membros criam afetos entre si (e sobre si) – os lidos como positivos e os encarados como negativos em nossa sociedade –, constróem modos de se perceber e de se colocar no mundo. Ignorar essas façanhas não impede que elas imprimam-construindo suas marcas na rotina escolar⁶⁵. Ciente disso, o que a gente da

⁶⁴ Atualmente, os princípios são descritos de modo um pouco diferente, embora mantenham-se organizados em torno da mesma compreensão e do mesmo desejo:

- Priorizar a qualidade de vida.
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.
- Envolver todos neste trabalho.
- Trabalhar para a união de todos.
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.
- Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos.

⁶⁵ Os alunos e as alunas que se recusam a fazer trabalhos em grupo juntos, denunciando animosidades, e os que hesitam em desmembrar-se em grupos menores, afirmando sua união. Os que trazem para a escola suas dores ou alegrias familiares. Os que não entendem por que estudam inglês; os que prefeririam aprender coreano ou japonês, como nas músicas de *k-pop* e nos *animés* que consomem, e os que descobrem sempre uma nova palavra em inglês no desenho animado ou no jogo de *video game*, ansiosos por compartilhá-la em sala. Os que se distraem a cada pombo que entra pela janela. Os que têm sempre um causo ou uma piada para contar... A professora que acha salas de aula espaços cinzentos demais e gosta de enfeitá-las com cartazes dos alunos, que adora chamar as pessoas por apelidos gentis e não deixa os estudantes escaparem

Prática sugere é trazer para primeiro plano o que sempre esteve presente nas relações escolares, embora sem muito reconhecimento. Como resume Cunha (2003, n.p.), o que se faz com esse princípio é dar à vida “a importância que ela merece”.

Relacionado ao primeiro, o segundo princípio sugere que a) se não queremos ignorar a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula, devemos ser ação (ALLWRIGHT, 2013) e “trabalhar...para o entendimento...”(CUNHA, 2003, n.p.), e b) o trabalho sobre a(s) vida(s) na sala de aula não é um trabalho de resolução de problemas. Isso porque a qualidade da vida em sala de aula não se resume a impasses e sofrimentos (há também momentos satisfatórios que podem nos suscitar vontades exploratórias) e porque, mais importante que resolver, é (procurar) **entender** o que se passa naquele ambiente e por que essa ou aquela questão-exploratória mobiliza tanto.

Ainda sensível às vidas em sala de aula, a gente da Prática Exploratória propõe no terceiro, no quarto e no quinto princípios um olhar para as conexões que são estabelecidas e fortalecidas à medida que se trabalha para entendimentos. Assim, é preocupação que todos e todas sejam envolvidos no trabalho (princípio 3) porque “são todos participantes de uma mesma realidade e portanto co-pesquisadores” (ibid) e porque a Prática Exploratória se funda em valores ético-inclusivos segundo os quais os praticantes podem se responsabilizar por seu aprendizado. Podem, portanto, contribuir para (e se construir no) processo exploratório. E, nesse trabalho para o envolvimento, propõe-se a construção de uma atmosfera de coleguismo no trabalho para a união de todos e todas (princípio 4).

Na contramão de um sistema educacional que estimula cada vez mais a competição entre alunos, alunas (sob a forma de notas e classificações em exames), entre professores, professoras (na busca por melhores posições profissionais), e entre os membros de cada grupo (na disputa por quem é o responsável por reprovações, evasões ou baixas colocações em indicadores de qualidade educacional – ignorando questões estruturais maiores), recuperar a confiança de que o outro com quem se convive pode ser parceiro, e não rival, é um alento e uma forma de resistência. São imbuídos desse espírito que as praticantes e os praticantes trabalham também para o desenvolvimento de todos (princípio 5), reconhecendo-se como parte de uma comunidade.

a esse hábito, que sente paixão pelo que faz mas se aborrece e se sufoca com a burocratização na escola, por exemplo. As turmas que se constroem na complexidade dessas e de outras relações humanas.

Mas, para que os princípios citados se efetivem, é preciso manter no horizonte ainda dois outros. Sabendo do grande volume de tarefas a que professores, professoras e alunas, alunos são já submetidos em suas rotinas, adicionar trabalhos para entender poderia levar à exaustão e fazer do trabalho exploratório uma moda passageira. Por isso, os praticantes exploratórios cuidam para que o trabalho para o entendimento esteja integrado ao trabalho para aprender-ensinar (princípio 6). Assim, “a aula não precisa ser interrompida, a aprendizagem pode continuar, mas a compreensão dos fatos sociais pode se dar através das atividades pedagógicas usuais.” (ibid.).

E, se o trabalho para entender pode ser aliado do trabalho para aprender-ensinar, ele não precisa (nem deve) ser organizado em torno de prazos, como ações situadas que têm data para começar e para acabar. O que se propõe é que a gana exploratória e a vontade de integrá-la ao cotidiano sejam assumidas por professores, professoras, e alunas, como uma postura a acompanhá-los continuamente (princípio 7). Esses dois últimos princípios tratam, portanto, da sustentabilidade da Prática Exploratória.

Neste momento, considero importante ressaltar que, apesar de por vezes numerados, os princípios não representam uma sequência ordenada de etapas a serem seguidas uma após a outra. Ao contrário, eles ocorrem de maneira integrada, formando o todo da Prática Exploratória. Tendo isso em vista, Hanks organizou, em 2017 (*apud* HANKS 2019, p.167)⁶⁶, uma imagem que mantém cada um dos princípios da Prática Exploratória, mas os aproxima e mistura:



Figura 9: Princípios da PE (Hanks, 2017 *apud* Hanks, 2019).

⁶⁶ Traduzo os princípios, tal qual organizados por Hanks (2017 *apud* Hanks, 2019), como: Trabalhar primeiramente para entender ao invés de para solucionar problemas (“work primarily for understanding rather than problem-solving”). Integrar questionamento e pedagogia (“integrate inquiry and pedagogy”). Fazer disso um empreendimento contínuo; evitar o esgotamento (“make it a continuous enterprise; avoid burnout”). Trabalhar para aproximar as pessoas (“work to bring people together”). Trabalhar cooperativamente pelo desenvolvimento mútuo (“work co-operatively for mutual development”). Qualidade de vida; entendimento; relevância (“quality of life; understanding; relevance”).

Mantendo as ideias já discutidas, a imagem reforça a compreensão pouco a pouco construída de que a Prática Exploratória não trata de uma busca por técnicas adequadas de ensino ou de pesquisa ou, como resumem seus e suas praticantes:

Um dos entendimentos mais profundos que ganhamos nestes últimos cerca de 15 anos, e provavelmente o mais difícil de serem transmitidos, é o de que não estivemos *seguindo* os princípios da PE como procedimentos. Nem nossas práticas simplesmente ilustram tais princípios. Ao contrário, os princípios são eles próprios o resultado de práticas da PE refletidas coletivamente. Em uma relação simbiótica, os princípios e nossas práticas são aquilo que fazemos e aquilo em que acreditamos. (MILLER et al., 2009, p.218)⁶⁷

Assim, a Prática não é um plano de ação a ser rigorosamente seguido por professores, professoras, pesquisadoras, pesquisadores ou alunos, alunas. Não é nossa preocupação desvendar ou indicar que processos precisamente estão envolvidos no trabalho para entender. Em lugar disso, a Prática Exploratória, feita por gente que a alimenta (e dela se alimenta) constantemente, trata-se de uma questão ética e epistemológica. Seus princípios estão “mais orientados para o espírito em que a pesquisa [inclusiva do praticante exploratório] é conduzida” (ALLWRIGHT, 2009, p. 25), visando sempre as qualidades da(s) vida(s) em sala de aula e o trabalho sustentável para entender.

Neste ponto, em que falamos de uma teoria que não existe sem sua prática e que, por isso, faz-se maleável aos contextos em que se insere-construindo-e-sendo-construída, sinto que há um encontro de entendimentos aqui. No diálogo entre Faundez e Freire (2017, p. 60, grifos meus), ideia semelhante é expressa:

Antonio: O método para você é **um conjunto de princípios que têm de ser permanentemente recriados, na medida em que a realidade outra e sempre diferente exige que esses princípios sejam lidos de maneira diversa. E enriquecidos de maneira diversa.** É por essa razão, que, no fundo, seu método é uma espécie de provocação aos intelectuais e à realidade para que eles o recriem, a fim de traduzir princípios metodológicos segundo as exigências e responder, assim, a diferentes realidades concretas.

O que você pensa disso?

Paulo: Estou completamente de acordo com isso. Não é por outra razão que sempre digo que **a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me.** É exatamente o que tu dizes.

⁶⁷ Do original: “One of the deepest understandings that we have gained over the last 15 or so years, and probably the most difficult one to convey, is that we have not been *following* the EP principles as guidelines. Nor do our practices simply *illustrate* them. Rather, the principles themselves are outcomes of collectively reflected upon EP practices. In a symbiotic relationship, the principles and our practices are what we do and what we believe in”.

Não seguir, não copiar, não replicar. Em lugar disso, investigar-conhecendo (o “método” e o próprio contexto sobre o qual opera), traduzir (os princípios para as próprias vivências), provocar(-se a exercer autorias), recriar(os princípios)-enriquecendo(-os com a vivência da prática), refazer (as proposições na medida das próprias possibilidades e necessidades; refazer a si próprio à medida que se reconhece autor). Essa, me parece, era a provocação-convite de Faundez e Freire. Essa segue sendo a provocação-convite de quem (se) faz (n)a Prática Exploratória.

E, se aceitar que não há um passo-a-passo a nos orientar pode gerar inseguranças em um primeiro momento⁶⁸, à medida que nos imbuímos do espírito exploratório, percebemos o quanto ele diz respeito à confiança: nos outros com quem construímos nossas docências ou discências, na possibilidade de construirmos uma escola onde assumir nossas humanidades não seja um problema. Ao contrário, seja fonte para mais aprendizados! Percebemos que a Prática Exploratória está no modo como usamos nossos sentidos em sala de aula: no quanto apuramos nossos olhares, aguçamos nossas escutas, sensibilizamos nossos sentires. Que ela está em como enxergamos a educação e em nossa disposição ética para quem dessa educação participa. Está em nossas vontades democráticas. E, à medida que confiamos que sabemos ser exploratórios e exploratórias, começamos a recuperar momentos de nossas trajetórias estudantis ou docentes nos quais, sem saber, já éramos praticantes da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Mas, para melhor informar do que trato, convido-lhes a viverem um pouco a Prática nas aulas-exploratórias de Ana Rosário e Walewska.

O trabalho para entender na turma de Ana Rosário: Observando com pesar a evasão de seus alunos de um curso noturno, Ana Rosária decidiu que era hora de partilhar sua questão-exploratória com os alunos e as alunas que ficaram: “Por que meus alunos deixam a escola?”. Juntos, a professora e os trinta e cinco remanescentes cujas idades variavam entre 18 e 50 anos, organizaram questionários, entrevistaram alunos dissidentes, analisaram os dados de entrevista buscando entender as razões dos colegas, convocaram mais professores e organizaram estratégias visando o retorno de quem deixara a escola. Tudo isso sem abandonar a matéria escolar que fora o motivo de professora e alunos se reunirem na mesma sala em dado horário noturno. Capazes de se responsabilizar por seu

⁶⁸ Lembro ainda de como ficava sempre a me perguntar se estava mesmo sendo exploratória, já que não fazia pôsteres em sala com meus alunos, por exemplo, e torcia por diretrizes que orientassem e validassem minha prática, em uma ânsia de controle de meu devir como praticante exploratória.

aprendizado e de trabalhar colaborativamente pelo desenvolvimento mútuo, “os alunos se agruparam, depois eles dividiram as atividades. Os alunos planejaram as atividades de acordo com sua familiaridade com a língua.” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.209). E Ana os ajudou à medida que foi solicitada enquanto via os alunos usando palavras interrogativas e modais em inglês, *why* e *because* em cinco grupos, cada um com uma incumbência diferente.

Os trabalhos para entender nas turmas de Walewska: Foi convocando seus alunos e suas alunas de 8ª série de uma escola municipal a pensarem suas próprias questões-exploratórias que Walewska descobriu que alguns se perguntavam “Por que nós colamos?”. No trabalho para entender, seus alunos, em contrapartida, entenderam a humanidade dos professores e das professoras, que, entrevistados, confessaram terem vivido também seus dias de cola. Foi também em entrevistas que esses mesmos alunos e alunas entenderam as razões múltiplas e complexas do gesto controverso: preguiça, falta de tempo, dificuldades em aprender o conteúdo, hábito, preocupação com notas (“notas boas são importantes: ninguém quer ser reprovado”, *ibid*, p.210), nervosismo (“às vezes nós, os alunos, ficamos nervosos e dá um branco” *ibid*). Com esses entendimentos, aparentemente tão restritos ao espaço escolar, as alunas e os alunos criaram suas extrapolações, lendo matérias jornalísticas sobre delitos que eles compararam ao gesto de colar: estacionar na calçada, jogar lixo pela janela e na rua, desrespeitar os idosos... E não pararam por aí: puseram-se também a pensar no que havia de problemático em tais atitudes.

A mesma Walewska ouviu de outras alunas de 8ª série a questão-exploratória “Por que as adolescentes engravidam se têm tanta informação?”⁶⁹. Longe de ser uma pergunta inventada ao acaso, aquela indagação apontava para o vivido em sala de aula e a urgência em compreendê-lo: uma colega estava grávida e enfrentando momentos difíceis.

Assim, garotos e garotas foram se envolvendo com a seriedade da questão: se no começo os alunos-garotos brincaram com o assunto, aos poucos propuseram reflexões interessantes, como contaram Walewska e sua aluna, Daniela, em relatos diferentes. Foram todos e todas convocando mais pessoas a se envolverem também: a responsável de uma aluna, que engravidara precocemente e ficava satisfeita em ver que o assunto era

⁶⁹ Questão que mais tarde virou o pôster “Meu bem, calma lá... por que as adolescentes engravidam se têm tanta informação?” (*ibid*, p.213), montado pelos próprios praticantes em reunião na casa de uma aluna.

debatido na escola de sua filha. O diretor da escola, que se pôs a informar o número de alunas grávidas na instituição. As alunas grávidas, que contaram suas vivências com a maternidade que começavam a construir tão jovens. Os membros de comunidades escolares vizinhas.

Segundo relata Walewska, aliás, a decisão de realizar entrevistas em outras escolas foi de uma de suas alunas. Isso, entendo, fala da capacidade das alunas e dos alunos-praticantes de se envolverem em atividades escolares em que suas vivências e sua capacidade agentiva são reconhecidas (e incentivadas). Foi com que esse envolvimento que os alunos e as alunas fizeram também o exercício de se imaginarem pais e mães adolescentes: o que fariam, então? Respondendo a essa pergunta usando estruturas em inglês com *will* e *would*, discutiram com maturidade assuntos tantas vezes evitados em nossa sociedade, como a opção pelo aborto, feita por uma das mães hipotéticas.

Se tratar de assuntos como gravidez na adolescência não resultou em problemas, sanções para a professora? Digo-lhes, leitores e leitoras, que os tempos eram outros e que, mais que isso, não foi a professora quem decidiu abordar o tema. O que Walewska fez foi acolher a um pedido-necessidade das próprias alunas, motivadas pelo que viviam entre espanto e angústia. O movimento não foi de imposição, mas de aceitação da(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula tal qual percebida(s) e reivindicada(s) pelas alunas-praticantes no momento. Talvez por isso, tenha ganhado a cumplicidade até da mãe de uma aluna. Foi, ainda assim, um ato de coragem-subversiva.

Nos tempos contemporâneos, em que as angústias (e possibilidades) são outras e em que já não nos é possível explorá-las reunidos em um mesmo espaço físico (o que nos desafia a explorar novos recursos virtuais), a Prática Exploratória segue sendo convite à sensibilidade para a(s) qualidade(s), a(s) natureza(s) de nossas vidas (escolares). Assim é que, em seu evento anual mais recente, realizado em dezembro de 2020, a Prática Exploratória abriu-se em muitas janelas: a janela da aluna de 7º ano que, lendo Clarice Lispector, enfrentou com sua família a questão-exploratória nada banal “Por que é importante ‘a gente ser a gente?’”. A janela de alunos do Ensino Médio, preceptora-escolar e residentes de graduação que, recolhidos em seus lares, puseram-se a escrever cartas para Anne Frank, motivados pela questão “Como e por que contar para uma figura histórica do século XX sobre nosso atual isolamento?”. As janelas dos professores (em formação) impelidos por indagações como “Por que fazer estágio na pandemia?” e questões-sentimento como “Por que eu me sinto tão desanimada como professora neste

momento de pandemia?”, “Por que o ensino remoto tem afetado tanto nossa saúde mental?” ou “Por que as aulas on-line são tão diferentes das aulas presenciais?”. A janela da estudante de Ensino Médio que, ousando a questão “Por que não podemos estudar aquilo que gostamos?”, propôs o currículo dos seus sonhos. A janela das professoras que se perceberam se encontrando na pergunta-compreensão “Por que #tamojunto?”. E tantas outras janelas⁷⁰.

Assim, tudo o que expressei pode ser razoavelmente resumido (embora melhor compreendido à medida que vivido) na definição de Prática Exploratória proposta por Allwright (2013, p.10):

A Prática Exploratória é um jeito indefinidamente sustentável para professores e alunos, enquanto seguem com seu ensino e aprendizagem, desenvolverem seus próprios entendimentos sobre a vida em sala de aula.⁷¹

A essa definição, contudo, adiciono a de Cunha (2012, n.p.), para quem “a Prática Exploratória não é um método, mas sim, uma atitude, você questiona para que serve a prática usada nas aulas”, a nos lembrar que Prática Exploratória diz respeito aos modos como compreendemos as salas de aula (e quem por elas transita). Diz respeito às atitudes que (nos) propomos em função disso.

Nada do que apontei até agora esgota a complexidade da Prática Exploratória, contudo. Ainda há muitas nuances a serem exploradas. Dedico, por isso, as próximas subseções a falar de praticantes exploratórios e exploratórias, busca por entendimentos e o lugar da Prática Exploratória nas pesquisas acadêmicas.

5. 2. Em sala de aula, somos todos praticantes da aprendizagem

*Os aprendizes podem se desenvolver, certamente se desenvolvem e vão se desenvolver, queiram os professores de línguas reconhecer ou não tal fato.
(Dick Allwright e Judith Hanks, *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice*)⁷²*

⁷⁰ Conforme pôsteres disponíveis em <<https://sites.google.com/view/eventope2020>>. Acesso em 10 mar. 2021.

⁷¹ Do original: “Exploratory Practice is an indefinitely sustainable way for classroom language teachers and learners, while getting on with their learning and teaching, to develop their own understandings of life in the language classroom.”

⁷² Do original: “Learners can develop, do develop and will develop, whether or not language professionals recognize the fact.”

Já não lembro o nome da disciplina nem o texto que havíamos lido. Lembro que eu fazia o Curso Normal⁷³, que devia ter meus 16 ou 17 anos e que o ano era algo entre 2003 e 2006. Lembro ainda da professora e que, em algum momento, ela falou sobre a seleção de livros didáticos na Educação Básica. Bastante tímida, guardei minha pergunta para o fim da aula.

À medida que os colegas e as colegas deixavam a sala, procurei a professora e perguntei-lhe se não seria uma boa ideia convidar os alunos, as alunas, para contribuir na escolha do livro que seria usado por eles mesmos ao longo de um ano inteiro. Não lembro as palavras exatas da professora, mas lembro que elas saíram de sua boca sem hesitação; sua resposta foi negativa e justificada: eles e elas não teriam maturidade ou preparo para tanto.

Àquela altura, eu era uma adolescente e não tinha qualquer leitura ou vivência na Prática Exploratória. Ainda assim, o que eu parecia sugerir em minha fala de professora-em-formação eram ao menos duas das cinco ideias sobre o aprendiz que permeiam as ações na Prática Exploratória: ‘os aprendizes são capazes de levar seu aprendizado a sério’ e ‘os aprendizes são capazes de tomar suas próprias decisões’ (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Antes de tratar dessas cinco ideias, entretanto, gostaria de começar por sugerir um nome alternativo às palavras aluno, pupilo, estudante, discente, professor, docente, mestre... Em lugar dessas nomenclaturas, **praticantes-chave em desenvolvimento**⁷⁴ (ibid, p. 2). Não se trata de alterar o nome por julgá-lo mais interessante ou pomposo. Podemos mesmo continuar a adotar os nomes antigos, se preferirmos. O que convido os leitores e as leitoras a fazerem com a sugestão é a repensarem o papel de cada um de nós, aprendizes (sim, alunos-aprendizes e professores-aprendizes – MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020), na relação que construímos e na relação que (n)os ensinamos a construir com o próprio ensino-aprendizado.

Começo por lembrar que, na perspectiva que adoto, somos todas e todos aprendizes. Formo minhas alunas e meus alunos, mas também sou formada por eles e elas e reconheço que podem ter tanto interesse em compreender a (qualidade da(s) vida(s) em)

⁷³ Curso de Ensino Médio que formava professoras e professores de séries iniciais da Educação Básica.

⁷⁴ Do original “*key developing practitioners*” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.2).

sala de aula quanto eu (ALLWRIGHT, 2009). Assim, quando estou em aula, posso me posicionar como alguém que transmite conhecimentos sem ter muito a aprender ou posso perceber em meus alunos e alunas o papel de parceiros que complementam (e instigam) meus entendimentos sobre o que vivemos em sala (ibid). Conforme nos lembram Miller, Cunha e Allwright, (2020), tão importante quanto nós, professores e professoras, nos entendermos como praticantes do ensino é nos percebermos como **praticantes do aprendizado**:

Não apenas porque eles, elas [os professores, as professoras] são responsáveis por organizar-se para que as pessoas possam aprender, mas, acreditamos, ainda mais importante que isso, porque eles podem também organizar-se para que eles próprios, elas próprias possam aprender sobre seus alunos, suas alunas, sobre o que significa ser professora ou professor, e sobre eles próprios enquanto indivíduos.⁷⁵. (ibid, p.1)

Assim é que cada uma das crônicas que entremeiam capítulos da tese conta um pouco do quanto venho sendo ‘praticante do aprendizado’ enquanto sou professora e ocupo o espaço escolar com olhar exploratório, vontades de escuta e de presença. É no lidar com meus alunos e alunas que aprendo a olhar dodiscentemente, a não confiar em rótulos sem me pôr a trabalhar para entender. A entender que os alunos não abandonam suas emoções da porta para fora da sala de aula e que sentem necessidade de expressá-las, que não é diferente comigo. A perceber a complexidade das relações entre eles e elas. A me surpreender com a confiança que depositam em mim e a gostar de valorizá-la. A perceber minhas incoerências. A não me contentar com um simples “não pode” e a trocá-lo por um “por que (você faz ou deseja fazer algo)?”.

Tudo isso está presente também nos dados que analiso mais adiante na tese. Neles, entre hesitações e negociações, me ponho a refletir sobre a sala de aula a partir do que é trazido por três alunos – e às vezes refletido com colegas professoras. Partindo desses olhares de fora de mim, considero possibilidades e nuances que só pude conhecer porque adentrei o espaço do diálogo e exercitei não ter todas as respostas, estar sempre certa.

Feitas essas considerações, retomo a construção de entendimentos sobre a expressão **praticantes-chave em desenvolvimento** e começo pelo termo “chave” a nos lembrar da essencialidade dos aprendizes em seu próprio processo de aprendizagem. Para

⁷⁵ Do original: “Not just because they are responsible for arranging things so that other people can learn, but, even more importantly, we believe, because they can also arrange things so that they themselves can learn, about their learners, about what it means to be a teacher, and about themselves more personally.”

que alguma forma de ensino-aprendizagem ocorra, é preciso que haja um ou uma aprendiz, alguém que deseje e que se mobilize para o processo de aprender. Por essenciais que sejam os que ensinam e as que ensinam, são incapazes de controlar o que, como, quando e quanto os aprendizes e as aprendizes aprendem (ALLWRIGHT, 2003). Mais que isso, são incapazes de controlar se os aprendizes e as aprendizes aprendem (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; cf. direito ao veto/*right of veto*). É preciso, portanto, começar por tirar os alunos, as alunas (e os professores, as professoras, quando em processos de formação continuada ou inicial – cf. KRAMER, 2013b; MACIEL, 2014) do papel periférico que o ensino tradicional por vezes lhes impõe, convidando-os a serem mais agentes em seu próprio aprendizado.

Por isso, aliás, a escolha pelo termo “praticante”. Em lugar de “alvos do ensino” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.2) – seres passivos a receberem o que não escolheram –, agentes que se mobilizam pelo aprendizado, em uma escolha que envolve inclusive o que aprender, mas que não se esgota nisso, como os episódios das salas de aula de Walewska e Ana Rosário sugeriram.

E se aprendem a ser agentes, podem permanecer a sê-lo indefinidamente. Essa é uma das vontades-sonhadas na Prática Exploratória: que o aprendizado não se esgote na sala de aula, embora aconteça também nela (ou por causa do que se vive nela). Queremos que as aprendizes e os aprendizes (docentes, discentes...), tornando-se agentes de seu(nosso) próprio aprendizado, sigam(os) em seu(nosso) processo de “desenvolvimento”, sabendo-o infinito. Sendo capazes de torná-lo sustentável em suas(nossas) rotinas.

Com esses entendimentos sobre os praticantes-chave da aprendizagem (ibid, p.5), a Prática Exploratória propõe cinco ideias sobre os aprendizes e as aprendizes. Ideias que contribuem para a percepção de que os praticantes e as praticantes são professores e professoras e alunos e alunas juntos, parceiros na rotina escolar e capazes, todos eles, elas (nós), de desenvolver seus (nossos) entendimentos (ibid, p.7)⁷⁶:

⁷⁶ As cinco ideias sobre os aprendizes a serem discutidas ao longo desta subseção são assim apresentadas em Allwright & Hanks (2009, p.7):

Proposition 1: Learners are unique individuals who learn and develop best in their own idiosyncratic ways.

Proposition 2: Learners are social beings who learn and develop best in a mutually supportive environment.

Proposition 3: Learners are capable of taking learning seriously.

Proposition 4: Learners are capable of independent decision-making.

Proposition 5: Learners are capable of developing as practitioners of learning.

1. Os aprendizes são pessoas únicas que aprendem e se desenvolvem melhor quando o fazem à sua maneira.
2. Os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor quando estão em um ambiente de apoio mútuo/ quando se apoiam entre si/ nos outros.
3. Os aprendizes são capazes de levar seu aprendizado a sério.
4. Os aprendizes são capazes de tomar suas próprias decisões.
5. Os aprendizes são capazes de se desenvolverem como construtores do seu processo de aprendizagem.

Um só conteúdo programático, um livro didático único, as mesmas tarefas no mesmo momento para todos e todas. Um mesmo uniforme, um horário padronizado para comer e se divertir, entrar ou sair. Por um lado, não é difícil elencar os tantos momentos em que nossas individualidades são apagadas no espaço escolar e somos todos e todas “uma massa indiferenciada” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.5) a cumprir sempre as mesmas regras. Por outro lado, não é difícil perceber as resistências dos alunos e das alunas a essa homogeneização de suas vidas: o par de tênis, de meias ou de calças de cores diferentes ao proposto para o uniforme; o lanche mastigado (e partilhado) clandestinamente fora da hora do intervalo; a ida ao banheiro ou ao bebedouro que se prolonga em conversas de corredor... ou mesmo o modo como uma mesma proposta de atividade é interpretada de diferentes modos e feita em ritmos diversos por diferentes estudantes. Há singularidades que insistem em escapar ao controle escolar e que são, por isso, muitas vezes alvo de sanções.

Mas, e quando toda essa singularidade é bem-vinda no espaço escolar? É a pergunta que a primeira ideia sobre os aprendizes nos propõe. Não se trata de deixar que cada um faça o que deseja à sua maneira, reforçando uma atitude egoísta em cada um dos aprendizes; o espaço escolar é um espaço de relações sociais e um dos princípios da Prática Exploratória é o de trabalhar para o desenvolvimento mútuo. Trata-se apenas de perceber que cada qual pode contribuir para a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) na sala de aula à sua maneira e que respeitar isso é bom para cada indivíduo e para todos enquanto comunidade.

É como quando Ana Rosário, convidando seus alunos e alunas a construir entendimentos sobre sua questão-exploratória (Por que meus alunos deixam a escola?), viu com bons olhos que eles e elas se organizassem em tarefas distintas, mas igualmente

Ao longo da tese, adotarei a tradução dessas ideias sobre os aprendizes conforme proposta por Inés Miller e Maria Isabel Cunha em eventos de Prática Exploratória.

significativas na tentativa de compreender a evasão escolar dos colegas e que fizessem suas escolhas considerando seus diferentes graus de familiaridade com a língua inglesa (cf. ALLWRIGHT; HANKS, 2009, cap.13).

Ou quando, no ano de 2019, propus a meus alunos e minhas alunas que decidissem o que gostariam de me apresentar como trabalho final de inglês. Havia regras bem definidas quanto a prazos e quanto à necessidade de uso da língua inglesa, mas havia também espaço para a criatividade e a singularidade daqueles e daquelas praticantes-chave da aprendizagem. Ao fim, recebi jogos (da memória, de tabuleiro...), tirinhas, livros de receita, vídeos com tutoriais de maquiagem, entrevistas, maquetes, diálogos, biografias de ídolos, relatos de viagem, simulações de jogos de campeonatos ingleses (com narrativa construída em inglês e campo de futebol montado para ser jogado)... Tudo feito em inglês e extrapolando o conteúdo linguístico abordado em sala de aula. Muitos dos jogos que os alunos de 6º ano propuseram, aliás, viraram presentes para mim, já que poderiam ser utilizados em sala para o trabalho com vocabulário de cores, animais...⁷⁷

O que os alunos e as alunas acharam disso tudo? Houve quem enxergasse na tarefa oportunidade para voltar à infância das brincadeiras. Ou oportunidade para mostrar como eles e elas, alunos e alunas, têm muitas ideias na mente. Houve quem tenha feito do momento de construção do material desculpa para se reunir nas casas uns dos outros, comer lanches gostosos e se divertir (esse grupo, em especial, me apresentou dois materiais, ao invés de um, e ensaiou criar mais um terceiro, por escolha própria). Houve também quem me dissesse que prefere quando determino o que fazer, que se sentiu

⁷⁷ Lembro, por exemplo, de um aluno que me entregou seu trabalho com antecedência. Havia decidido fazê-lo sozinho e me apresentou o que costumava ser um pote de sanduíche de plástico. Colada à tampa, havia uma capa cuidadosamente feita pelo aluno indicando o jogo e seu autor. Abrindo o recipiente, havia uma espécie de contracapa indicando as regras do jogo, tudo muito organizado. Dentro, um jogo da memória: eram quadrados de papel de tamanhos iguais que se alternavam entre desenhos (de animais, objetos etc.) e palavras em inglês. O menino de 6º ano desenhou e escreveu um a um, no que me pareceu um trabalho de grande paciência e cuidado. Achei tudo tão bonito e esmerado que tive a ideia enquanto olhava o material: “Olha, nas próximas semanas, vou trabalhar vocabulário de animais com vocês. Me ajuda a fazer o jogo que vai ser usado nas turmas de 6º ano? Você desenha e escreve e eu xeroco e colo em papel cartão, pode ser?” Não sugeri que animais deveriam ser incluídos, nem quantos deveriam existir no jogo; apenas fiz o convite e confiei. Na semana seguinte, recebi meu presente assim que entrei em sala. E foi com ele que as turmas aprenderam *butterfly*, *bunny*, *snake*... A cada vez que propunha o jogo em uma turma, avisava que estava partilhando um presente de outro aluno e citava seu nome, orgulhosa de meu presente. Organizados em grupos, os alunos e as alunas testavam suas memórias aprendendo e se divertindo e, não raras vezes, ao fim de uma partida, perguntavam se podiam tornar a jogar.

perdido ou sem criatividade. Diante das falas desses últimos, me pergunto: por que meninos de 10 ou 11 anos chegam a acreditar que não têm criatividade?⁷⁸

O que eu aprendia quando propunha atividades assim para minhas alunas e meus alunos? Que elas e eles são capazes de muito mais do que uma rotina escolar centrada em atividades completamente organizadas por mim me permitiria imaginar (ou lhes permite perceber). Que, o que para mim era uma oportunidade de prática da língua e exercício da criatividade, para os alunos pode ser um evento social divertido e mesmo uma chance de reviver fases anteriores da vida; ou pode ainda ser um desafio, um incômodo, o que me pede sensibilidade e compreensão. Aprendo que não preciso ser só eu a preparar os materiais que usamos em sala: quando ainda supunha que nossos mundos escolares seriam sempre presenciais, cheguei a imaginar, para 2020, a possibilidade de uma oficina em que as alunas e os alunos preparassem os próprios jogos a serem usados por elas e eles no aprendizado da língua inglesa. E, principalmente, aprendo a rever necessidades de controle sobre o durar da aula para me deixar surpreender com os presentes que as alunas e os alunos têm a me ofertar. Aprendo a confiar e descubro que, com isso, recebo confiança de volta⁷⁹.

Assim é que, se “as pessoas tendem a se conformar ao que os outros esperam delas, e expectativas podem funcionar de modo positivo tanto quanto negativo”⁸⁰ (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 6), confiar que ‘os aprendizes são capazes de levar seu aprendizado a sério’ talvez seja o primeiro passo para que eles e elas de fato se sintam seguros para fugirem do clichê aprisionante de que “eles não querem nada, eles não sabem nada” (MOITA LOPES, 1996, p.64). Ou, em relação aos professores e às professoras, de que nós temos sido formados inadequadamente e não temos sido competentes em nossas funções docentes⁸¹. Do mesmo modo, confiar que ‘os aprendizes são capazes de tomar suas próprias decisões’ e se mostrar presente para que eles e elas não se sintam

⁷⁸ Ainda assim, um desses alunos me apresentou um vídeo adestrando seu cachorro em inglês, enquanto o outro me entregou uma tirinha contando um episódio de um super-herói inventado por ele. Talvez só precisassem lembrar do quanto sabem ser inventivos.

⁷⁹ Não se trata de deixar de planejar; trata-se de optar por planejar para entender mais do que para (pretensamente) controlar conteúdos e aprendizados. (ALLWRIGHT, 2003).

⁸⁰ Do original: “people tend to conform to what others expect of them, and expectations can work positively as well as negatively”.

⁸¹ Falas que isentam da responsabilidade quem muitas vezes nega recursos às escolas ou lhes impõe práticas sem conhecer a rotina de quem precisará vivenciá-las. Falas que transformam os professores e as professoras em uma grande massa disforme e desprestigiada.

desamparados durante esse processo parece ser um bom modo de encorajar-lhes a se reconectarem com seus desejos e suas possibilidades.

Em uma sociedade que nos solicita poder de decisão/mobilização a todo momento, mas que, contraditoriamente, nos tolhe constantemente o direito à escolha (na escola, na família etc.), recuperar nos alunos e nas alunas a segurança de confiarem em suas próprias decisões é uma necessidade urgente. É também uma oportunidade de perceber estudantes mais entusiasmados e conectados com o ofício de aprender-ensinando. Conforme lembra Allwright (2013, p.3):

Aprender sobre aprender está curiosamente fora dos currículos escolares, como se isso pudesse ser sempre seguramente deixado para acontecer sem que ninguém nunca precisasse atentar para tanto. Certamente faz sentido tentar encontrar um modo de tornar o aprendizado sobre aprender uma parte natural e adequada de todo aprendizado em sala de aula⁸².

Quanto a nós, professoras e professores, ver em nossos alunos e nossas alunas a manifestação de curiosidades e descobertas no ambiente escolar é uma chance para que, nos contagiando do entusiasmo discente, recuperemos o combustível para seguirmos ‘praticantes do ensino e do aprendizado’.

Nessa descoberta de si mesmos, do potencial que guardam em si, a suspeita do julgamento dos colegas pode ser uma questão para alguns alunos, algumas alunas (e mesmo para alguns professores e professoras). Mas, é possível também que cada praticante da aprendizagem perceba que “esses ‘outros’ são também sua maior fonte para o apoio mútuo⁸³” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.5) neste empreendimento social que é a sala de aula (e a comunidade escolar, se ampliarmos o olhar). Por essa razão, é também uma ideia sobre os aprendizes e as aprendizes que “os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor quando estão em um ambiente de apoio mútuo/ quando se apoiam entre si/ uns nos outros”.

Diante de todas essas ideias sobre os e as aprendizes, o que a última delas (“Os aprendizes são capazes de se desenvolverem como construtores do seu processo de aprendizagem”) me parece propor é que não esperemos alunos, alunas e nós mesmos, professores e professoras, prontos – o que quer que estar ‘pronto’ possa significar. Mas,

⁸² Do original: “Learning about learning is curiously absent from school curricula, as if it can always be safely left to happen without anyone ever having to pay any attention to it. Surely it makes sense to try to find a way to make learning about learning a natural and proper part of all classroom learning.”

⁸³ Do original: “... these ‘others’ are also their major resource for mutual support.”

que construindo um ambiente que respeite o único de cada aprendiz, confiemos-estimulando que cada um, cada uma (e todos em comunidade) saberá tomar suas decisões. E que, além disso, saberá por elas se responsabilizar no nunca-finito processo de desenvolver-se, sem abandonar o espírito de comunidade que confere o suporte mútuo necessário.

5.3.

Quando perguntar é bem-vindo: o trabalho para entender na Prática Exploratória

Trabalhando com as noções da PE de questionamento-exploratório e ‘trabalhar para entender’, praticantes da sala de aula redescobrem sua coragem de fazer perguntas genuínas com ‘por que’ sobre as vidas em sala de aula e, ao menos no Rio, sobre suas vidas fora da sala de aula. Além disso, rompendo com o que geralmente acontece em contextos pedagógicos, professores, professoras e alunos, alunas acabam por aceitar a possibilidade de que perguntas valham de fato ser feitas, mesmo que elas não tenham nenhuma resposta, ou que possam permanecer sem ela.⁸⁴

(Inés Miller, Maria Isabel Cunha, Adriana Nóbrega, Beatriz, Machado, Clarisse Guedes, Denise Medeiros, Doreen Purcell, Isabel Cristina Moraes Bezerra, Isolina Lyra, Josefina, Carmen Diaz, Julia Lima, Maria Geralda Lanziotti, Marja Parno, Solange Fish, Sylvia Regina, Walewska Braga, *The ‘web of life’ of the Rio EP Group*)

Lembro que uma das lições que aprendi em meu Curso Normal foi a importância de planejar. Era preciso pensar objetivos, procedimentos, recursos didáticos e o que mais pudesse ser decidido antes do encontro com os alunos e as alunas. Anos mais tarde, quando estive pela primeira vez à frente de uma turma por um semestre inteiro, lembrei da lição: planejava verdadeiros roteiros de sala de aula, que só faziam me causar ansiedade no longo caminho de minha casa ao local de prática-docente: “E se eu esquecer essa etapa; se a atividade não durar o tempo planejado?”

Pouco a pouco, fui percebendo que, no durar das aulas, expressava ao menos duas possíveis reações ao planejamento que fizera: a) me atinha ferrenhamente a ele, me desconectando dos alunos e das alunas, de seus ritmos em cada atividade. Me cobrava a cumprir todas as tarefas pré-estabelecidas às custas do que o vivido em sala de aula me convidava a fazer. E sentia o desgaste emocional e físico dessas escolhas; b) mantinha o plano em meu horizonte, mas o fazia flexível. Aceitava os inesperados da sala de aula, observava-respeitando os ritmos dos alunos e das alunas, suas contribuições. E pouco a

⁸⁴ Do original: “Working with the EP notions of ‘puzzlement’ and ‘working for understanding’, classroom practitioners rediscover the courage to ask genuine ‘why’ questions about their classroom lives and, at least in Rio, about their lives outside the classroom. Furthermore, breaking what normally happens in pedagogic contexts, teachers and learners come to accept the possibility that questions are indeed worth asking, even if they have no one answer, or must remain unanswered.”

pouco construía com eles e elas nossa aula para perceber que antecipara mais em meu planejamento do que de fato precisava. O próprio fluir da aula era nosso melhor guia.

Na primeira reação descrita-e-construída, eu era controle. Na segunda, empatia – com os alunos, as alunas e comigo mesma – e parceria. Se na primeira reação a dinâmica da aula se impunha antes do próprio encontro entre professora e alunos, alunas, na segunda, a aula só acontecia por causa do encontro entre nós.

Ainda em minhas lembranças, lembro que um dos encontros com fins de ensino-aprendizagem que mais gostei de propor foi o que construí com professoras e professores-em-formação (os chamados monitores e monitoras) em um projeto de ensino, pesquisa e extensão da primeira universidade que frequentei. Consistia em um curso livre de línguas aberto à comunidade. Eu era monitora recém-saída do projeto e da graduação e, tendo me tornado mestranda na instituição, fui convidada a fazer-me orientadora de novos monitores junto com outra colega. Decidimos, então, que não proporíamos textos nem atividades que fizessem sentido apenas para nós: no primeiro encontro, pedimos que cada monitor e monitora pensasse no que mais lhe gerava questões no ensino de inglês e/ou na entrada em sala de aula como docente.

A partir das demandas de cada monitor e monitora, montamos o programa do curso (que permitia brechas para revisões, se novas questões nos mobilizassem) e só a partir dele escolhemos textos teóricos e sugerimos a construção de atividades práticas pelos membros do grupo. Aliado a isso, quer tratássemos mais de reflexões teóricas, quer nos engajássemos na construção de atividades, havia sempre o momento reservado para falar do que mais cada qual precisasse falar. O intuito era que no diálogo, todos e todas pudessem entender o que viviam e encontrar apoio/compreensão. Era o momento em que, sem ainda usar este nome, tratávamos da(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em cada sala de aula. Olhando em retrospecto, esse foi, talvez, um de meus primeiros agires como praticante exploratória, apesar de meu desconhecimento quanto à existência da Prática naquele momento.

Anos mais tarde, volto à questão do planejamento para afirmar que o ato de planejar não precisa assumir o caráter de camisa de força que lhe dei em meus primeiros exercícios da docência. Pode, ao contrário, ser aliado de um agir para entender. Esse planejar para entender é responsabilidade de todos os praticantes e todas as praticantes. Não é, portanto, responsabilidade ou poder só de professores e professoras. Está voltado

para a(s) vida(s) vivida(s) em sala de aula, as vidas vividas por quem ocupa o espaço de cada sala de aula. E no planejar para entender, a preocupação em não gerar esgotamento (*burnout* – cf. ALLWRIGHT; MILLER, 2012, por exemplo) mantém-se sempre no horizonte. Para isso, procura-se aliar planejar e aprender-ensinando (ou ensinar-aprendendo), de modo que “o trabalho para o entendimento, até onde for humanamente possível, deveria estar totalmente integrado à vida em sala de aula.”⁸⁵ (ALLWRIGHT, 2003, p.6).

Estando em sala de aula (ou em qualquer outro contexto em que o espírito exploratório esteja desperto), é possível: a) um dos praticantes convidar a si e aos demais à explicitação consciente de suas questões-exploratórias, como quando um professor ou uma professora convida alunos e alunas a partilharem seus questionamentos⁸⁶; b) os praticantes e as praticantes se manterem atentos à complexa dinâmica da sala de aula para perceberem a infinidade de questões-exploratórias implícitas em queixas, elogios, convites, desabafos, pedidos etc.⁸⁷ – como faço, por exemplo, ao usar falas de meus alunos e alunas como mote para a geração de dados na pesquisa; c) um evento complexificar ainda mais as relações em sala, gerando, com isso, vontades de entendimento: a gravidez de uma colega de classe, por exemplo (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Em qualquer dos casos, é comum que o questionamento seja construído ou reelaborado em forma de uma pergunta iniciada com “por que?”. A razão dessa escolha deve-se ao foco na busca por entendimentos aprofundados da questão que é colocada. Sem rejeitar a possibilidade de mudanças (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007), as praticantes e os praticantes exploratórios não as priorizam no processo de investigação

⁸⁵ Do original: “the work for understanding, as far as is humanly possible, should be fully integrated into the life of the classroom itself.”

⁸⁶ Como relata Miller (2009), em sua construção de um curso universitário de prática oral em língua inglesa construído a partir das questões-exploratórias de todas e todos os praticantes. Em seu texto, Miller descreve como foi feito o convite aos alunos e às alunas, quais os trabalhos para entender construídos, como eles e elas mantiveram a sustentabilidade entre trabalho para entender e trabalho para desenvolver-se nos usos de uma língua estrangeira e quais os entendimentos construídos.

⁸⁷ Essa é uma forma bastante profícua de construir entendimentos, visto que os alunos e as alunas estão sempre a nos presentear com suas questões-exploratórias. Por vezes, as questões são ditas já em forma de pergunta: por que a gente não estuda espanhol? Por que a gente não tem aula lá fora? Por que nós colamos? Por que a gente não faz passeios? Por que você não é nossa professora esse ano? Outras vezes, é preciso percebê-los implícitos em queixas ou elogios, pedidos, ofertas, gestos... (para um exemplo desse último modo de construir uma questão-exploratória, cf. relatos de construções de entendimentos em Allwright; Hanks, 2009).

das questões-exploratórias. E mesmo os entendimentos não precisam ser duradouros, visto que “não podemos esperar chegar a entendimentos sobre algo e depois concluir que aquele entendimento será válido para o resto de nossas vidas”.⁸⁸ (ALLWRIGHT, 2003, p.6).

A partir dessas compreensões, são geradas questões-exploratórias⁸⁹ que falam de incômodos: “Por que a gente tem que fazer dever de casa?”, “Por que meus alunos temem as apresentações orais?”, “Por não existe democracia na turma?”⁹⁰ (ALLWRIGHT et al., 2019, p.7) tanto quanto as que falam de satisfações e que não demandam, por isso, soluções ou outra ordem de mudanças: “Por que eu me sinto feliz de ir para as aulas de inglês?”; “Por que eu sinto vontade de aprender mais sempre que vou à aula de inglês?”; “Por que eu me sinto feliz com minha prática docente?”⁹¹ (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p.180).

Com a questão provocada, é característico da Prática Exploratória construir entendimentos com:

a) Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE): trabalhos para entender construídos colaborativamente entre membros de uma comunidade que se mobilizam em torno de determinada questão-exploratória. Nesses trabalhos, a sustentabilidade e a preocupação em evitar o esgotamento das praticantes e dos praticantes envolvidos são questões-chave. Por essa razão, as APPE são feitas da fusão entre o que já é cotidiano e o processo exploratório.

Em sala de aula, por exemplo, atividades usadas por professores, professoras e alunos, alunas para a prática de determinado conteúdo (linguístico) são ligeiramente alteradas para servirem também a interesses investigativos locais: a aula de produção escrita em que a questão-exploratória de um praticante vira tema de redação para reflexão

⁸⁸ Do original: “we cannot expect to reach an understanding of something and then assume that that understanding is going to be valid for the rest of our lives”.

⁸⁹ Algumas dessas questões-exploratórias, suas razões e seus desdobramentos, foram recontadas no livro “Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula? Histórias do grupo da Prática Exploratória”, disponível em <<http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/licenciaturas/noticias.html>>. Acesso em 10 mar. 2021.

⁹⁰ Do original: “Why do we have to do homework?”, “Why do my students fear oral presentations?”, “Why isn’t there democracy in class?”

⁹¹ Do original: “Why am I happy to go to the English lessons?; Why do I feel like learning more every time I attend English class?; Why am I happy with my teaching?”

conjunta. A aula de literatura em que a obra escolhida dialoga com uma dada questão-exploratória e suscita entendimentos a respeito. As questões sobre comportamentos em sala de aula que podem ter suas possibilidades exploradas com verbos modais. A maternidade/paternidade precoce que é imaginada e explorada em frases com *will* e *would*...

Ainda, as atividades costumam ser também um convite ao exercício da criatividade, visto que os praticantes e as praticantes “preparam pôsteres, jogos interativos, narrativas, labirintos, textos, testes, debates, parafernália, esquetes, *quizzes* e pesquisas de opinião com os quais eles propõem reflexões sobre suas questões-exploratórias locais”⁹² (MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020, p.7).

Nesse caminhar exploratório, os pôsteres vêm assumindo um papel importante para a expressão dos entendimentos já construídos a respeito de certa questão. Por vezes, suscitam novas reflexões à medida que são elaborados, visto que não são o resultado de um produto acabado. São a tentativa de expressão de um processo – grafado em cartolinas de cores diversas, com colagens, textos, desenhos, gráficos, frases escritas à mão ou digitadas...

b) Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório (ARPE): variação das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório cunhada por Moraes Bezerra (2007) para referir-se ao trabalho para entender construído em encontros reflexivos que organizava junto com colegas docentes enquanto atuava como consultora deles em um curso de línguas. Conforme explica a praticante exploratória,

Lembro-me que, em um dos momentos no qual planejava uma atividade para o próximo encontro do grupo, pensei como era bom preparar a atividade e ela ter dupla função: implementar a reflexão e gerar uma conversa que, ao ser gravada, seriam meus dados. Eu não precisaria preparar, por exemplo, um questionário ou gravar entrevistas. Bastavam-me os dados orais ou escritos produzidos durante a reunião. Na verdade, chamei estas atividades de Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório (ARPE). (ibid., p.144)

Assim, segundo a praticante, o que ela unia era, não o trabalhar para ensinar-aprender escolar com o trabalhar para entender exploratório, mas o trabalhar para refletir da prática de consultoria entre professores com o trabalhar para entender da Prática Exploratória. E acrescentava a esses trabalhos-para-entender também o trabalhar para

⁹² Do original: “prepare posters, interactive games, narratives, labyrinths, reading texts, tests, debates, paraphernalia, sketches, quizzes and surveys where they propose reflections upon their local puzzles”.

gerar dados da pesquisa acadêmica, mantendo assim a sustentabilidade característica da Prática Exploratória enquanto construía diversas camadas de reflexão. Nesse processo, segundo conta Moraes Bezerra (2007, p.144-5), “[a] pesar de estarmos envolvidos em uma situação pedagógica e em um processo de co-construção de conhecimentos, a relação entre nós não era da mesma ordem que aquela estabelecida em sala de aula entre professores e alunos.”

Embora não houvesse ali a utilização de atividades pedagógicas com a função híbrida de ensinar e contribuir para refletir, Ewald (2015) lembra que o processo reflexivo é já central nas Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) e que, mesmo quando as Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório (ARPE) acontecem fora do contexto pedagógico, não é raro que os praticantes e as praticantes se posicionem como educadores-educandos uns dos outros. Dessa forma, ainda que as ARPE tenham sido cunhadas como mais uma possibilidade de trabalhar para entender, sua distinção em relação às APPE é bastante fluída, de modo que as duas por vezes se confundem.

Em minha tese, quando me sento para conversar com Inés, Aline, Gabi ou Miguel, entendo que o que faço é uma forma de Atividade para Reflexão com Potencial Exploratório⁹³. Isso porque construo entendimentos fora do contexto de sala de aula e porque nosso trabalho não está necessariamente vinculado ao trabalho para ensinar-aprender conteúdos escolares. Reconheço, entretanto, que a) há em meu processo a hibridez entre APPE e ARPE, especialmente em uma relação na qual ainda sou chamada “professora” por meus ex-alunos; b) mesmo sem ensinar-aprender conteúdos linguísticos durante as ARPE, seguimos, meus ex-alunos e eu, sendo educandos-educadores uns dos outros, aprendendo-ensinando o que o currículo escolar nem sempre prevê; c) no processo para entender com Inés e Aline, mobilizamos também saberes teóricos que dialogam com nossos processos de educação formal, no diálogo constante entre o vivido e o refletido; d) nenhuma das ARPE propostas nessa tese teria sido possível sem as vivências de sala de aula, convites à reflexão, que as motivaram.

c) Trabalho para entender a própria construção da questão-exploratória: observação cuidadosa da escolha de palavras feita para a construção de uma questão-

⁹³ Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório que, em meu processo de geração de dados, ganham o contorno de Conversas com Potencial Exploratório (CoPE), a respeito das quais tratarei ao falar da metodologia de pesquisa.

exploratória. Convite para que os praticantes e as praticantes perguntem(-se) ‘por que’ fizeram determinadas escolhas lexicais ao formularem suas questões. Contribui, assim, para que, sozinhos ou colaborativamente, praticantes atentem para suas próprias crenças profissionais e pessoais (MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020): observem generalizações, atribuições de responsabilidades, resistências... materializadas em seus discursos. É um chamado à necessária dobra para si. Com isso, possibilita aos praticantes e às praticantes trabalhar para entender o que suas questões, do modo como as construíram, contam de si em dado momento.

Em meio às possibilidades já estabelecidas (e as ainda a serem construídas) de se trabalhar para entender, o que permanece é a percepção de que esse é um trabalho colaborativo que pressupõe escuta e convida a descobertas por vezes imprevistas. Em meu processo exploratório, sigo sendo praticante da aprendizagem na relação que construo com meus alunos, alunas.

5.4.

A Prática Exploratória enquanto Linguística Aplicada: três eixos norteadores

Tendo discutido a Prática Exploratória como aquilo que cada praticante vive em seu espaço (escolar), gostaria de acrescentar ainda outro aspecto-complementar desta forma de trabalhar para entender as relações humanas e, com isso, gerar oportunidades de aprendizado, de produzir conhecimento, enfim. Feita no chão de muitas escolas, na lida diária entre docentes e discentes da Educação Básica, a Prática Exploratória se faz também na participação em congressos, na publicação de artigos, dissertações, teses, livros, na reflexão teorizada. Tem seu lugar, firmado ao longo de 25 anos, no Ensino Superior brasileiro. É Linguística Aplicada e se apresenta como uma forma sustentável de construir laços entre saberes-vivências-científicos e vivências-saberes-escolares.

Nessa costura de saberes, a Prática Exploratória se faz na articulação entre três eixos: a) o da atenção para as emoções (quaisquer que sejam elas), b) o da inspiração autoetnográfica e c) o da elaboração de narrativas, como discutirei nas páginas seguintes. É na costura desses eixos que organizo minha pesquisa.

Perpassando cada um, as emoções. Elas estão imbricadas no eixo algo autoetnográfico que inspira meu processo de geração de dados (aguço meus sentidos para o cotidiano escolar, me ponho a construir ou a perceber questões-exploratórias). Estão

também no interesse em conhecer-explorando narrativas – formas de contar sobre as qualidades de vidas escolares –, eixo que organiza meu processo de análise de dados.

Começo, então, por tratar do eixo das emoções, explorando-o na próxima subseção. Após isso, dedico os capítulos seguintes a tratar dos dois outros eixos com os quais a Prática Exploratória se organiza na pesquisa acadêmica: o da inspiração autoetnográfica e o da análise de narrativas.

5.4.1. O eixo das emoções

Aprendemos que os sentimentos se classificam entre bons e ruins. Os primeiros podíamos sentir; os segundos, não. Podíamos ficar alegres, animados, felizes. Não podíamos ficar tristes, frustrados. Não podíamos, de forma nenhuma, sentir raiva. “Você quer um motivo de verdade para chorar?” foi uma frase ouvida com frequência pela maioria das crianças. Enquanto estávamos frustrados com o brinquedo que parou de funcionar ou com o castelinho que insistia em não permanecer firme, o adulto mais próximo minimizava a nossa dor e dizia que não deveríamos sentir o que estávamos sentindo. “Que coisa feia, uma menina tão linda chorando assim!”, “Se não parar de chorar, eu não vou dar o brinquedo!”. Assim, aprendemos que havia algo de inadequado e errado em alguns sentimentos. Agora me diga, com sinceridade, quantas vezes repetir para si mesmo ou para si mesma que não deveria chorar, ou que sua dor era ridícula e boba, fez com que se sentisse melhor? Quantas vezes você ficou triste por estar triste? Aprendemos que os sentimentos ditos ruins não deveriam existir e, por isso, passamos a vida brigando com eles.
(Elisama Santos, *Por que gritamos?*)

Uma pedagogia do desconforto começa por convidar educadores(as) e estudantes a se engajarem no questionamento crítico em relação a valores e crenças celebrados, e por examinar autoimagens construídas em relação a como aprendeu-se a perceber os demais. Nessa cultura do questionamento e da flexibilidade, um ponto crucial é reconhecer como emoções definem como e o que alguém escolhe ver e, de modo inverso, nega ver. Esse questionamento é um processo coletivo, não individual.
(Megan Boler, *Feeling Power: Emotions and Education*)⁹⁴

Na vontade de escuta das qualidades das vidas em sala de aula venho procurando conhecer-curiosa as emoções que meus alunos e minhas alunas manifestam e aprendendo a ir além da classificação que me faria validar alguns gestos e calar tantos outros. Vou também tateando observar as emoções que manifesto em sala e o que elas me convidam a refletir. O processo-que-nunca-se-esgota de aprender as emoções compreendendo seu lugar nas práticas sociais não é simples, contudo.

⁹⁴ Do original “A Pedagogy of Discomfort begins by inviting educators and students to engage in critical inquiry regarding values and cherished beliefs, and to examine constructed self-images in relation to how one has learned to perceive others. Within this culture of inquiry and flexibility, a central focus is to recognize how emotions define how and what one chooses to see, and conversely, not to see. This inquiry is a collective, not an individualized, process.”

Como Santos (2020) sugere, o gesto de condenar-negando algumas emoções, tornando-as problemas que precisam ser sanados ou que não deveriam sequer ser cogitados, não é individual. Ao contrário, ele aponta para nossos repertórios construídos já na infância (mas não só nela), quando aprendemos-vivendo-no-corpo-e-nos-discursos o que podíamos sentir e o que seria melhor esconder-fingindo-não-existir.

Permanece em nossa adulez, quando produzimos conhecimentos que por vezes ignoram dimensões emocionais no que se deseja conhecer-construindo, mesmo quando o olhar está voltado para seres humanos e suas relações socioculturais. A exemplo disso, “[a] produção de conhecimento científico parece (...) viver às turras com as emoções desde sua mais tenra idade” (COELHO, 2019, p.275). Ou, ainda, quando se enfrenta o receio das emoções e se passa a investigá-las em recortes de nossa sociedade, o que se lê nos dados sugere que

é recorrente a identificação de discursos e práticas profissionais que representam as emoções como ‘poluidoras’, capazes de conspurcar o desempenho profissional idealizado que se teria, entre seus atributos desejáveis, uma impermeabilidade à vida emocional (ibid.)

Ocorre, entretanto, que negar o lugar das emoções em nossas construções sociais significa, como entendo, também limitar nossas possibilidades de leitura do mundo e das relações nele construídas. Se, como lembra Boler (1999, p.176), “um ponto crucial é reconhecer como emoções definem como e o que alguém escolhe ver e, de modo inverso, nega ver”, entender isso nos permite ensaiar a construção de curiosidades a respeito das emoções que mobilizamos, bem como os modos como o fazemos. Permite, ainda, que nos coloquemos a refletir sobre como isso repercute em nossas práticas socioculturais, em nossos modos de estar-construindo no mundo, viabilizando, assim, a “cultura do questionamento e da flexibilidade” (ibid) de que a autora fala. Essa cultura, é preciso lembrar, não se faz de modo solitário e, se vem desprovida de ação, perde potência e propósito (ibid.).

Se trago a questão para minha tese é porque percebo circulando em meus microcontextos o discurso de que há algo de ridículo e bobo no que foge aos nossos ideais de racionalidade⁹⁵. O discurso se faz presente, por exemplo, quando Miguel, meu ex-

⁹⁵ Me refiro a “ideais de racionalidade” porque, embora tenhamos aprendido, em nossos repertórios socioculturais, a construir uma cisão muito bem definida entre emoções e racionalidades, tal separação é mera ficção. Não há como precisar, segundo entendo, os contornos entre racionalidades e afetos. Os dois

aluno e um dos praticantes da pesquisa, menciona, durante nossa conversa, que orienta seus colegas a pararem de “brigar por coisa boba” (1.020-022). Mas, esse discurso não fala só sobre as crenças de Miguel; fala também sobre as minhas e as de Gabi, visto que nosso silêncio (ou, no meu caso, um “uhum”, 1.023) parece assentir-naturalizando à fala:

22 de novembro de 2019 conversa com potencial exploratório presencial (00:01:55 - 00:02:51)		
001	Miguel	Isso é por causa de <u>certas</u> pessoas, sabe?
002	Gabi	o Cristovão saiu da nossa turma
005 006	Beatriz	mas aí como é que vocês fizeram então pra resolver esses conflitos?
007 008	Miguel	a gente não é daquelas pessoas que fica “ah, mete a porrada” tem gente que é assim
009	Beatriz	ah, entendi, fica botando pilha, [né?]
010 011 012 013 014 015 016	Miguel	[é]. é, aí, tem, por exemplo ((pegando objetos que estavam sobre a mesa)) tem a borracha, tem o lápis e tem o apontador. A borracha apaga o lápis e o apontador, ele <u>aponta</u> o lápis. então tinha aquele apontador, tinha o lápis e tinha a borracha. E a borracha, ela, é como eu digo pra todo mundo “não tem como VOCÊ apagar aquilo que aconteceu.
017	Beatriz	uhum
018	Miguel	é uma experiência
019	Beatriz	sim, [sim]
020 021 022	Miguel	[então] você pode aprender com aquilo. então, eu falei. eu sempre falo pra eles “ gente, parem de brigar por coisa boba! ”
023	Beatriz	uhum
024 025	Miguel	a gente está na escola pra aprender. Não estamos na escola pra. briga::r, para brincar, entendeu?
026	Gabi	[mas, às vezes na briga] a gente aprende
027	Beatriz	[mas, mas na brinca-]
028	Miguel	((fala incompreensível))
029	Beatriz	é, era isso que eu ia <u>perguntar</u> . brincar e brigar
030	Miguel	sim
031	Beatriz	também ensinam, não é?

Na fala de Miguel, enxergo-com-meus-vieses também o dilema dos conflitos. Lembro-construindo ainda do dia em que entrei na turma 702, a turma de Gabi e Miguel, e avisei a todos e todas que, conforme combinado em Conselho de Classe, passaria a organizar os alunos e as alunas em fileiras, cada qual com seu lugar bem definido (tirando de cena as rodas que costumávamos fazer). Uma aluna de olhinhos incrédulos se voltou

aspectos se integram compondo nossas inteirezas, dando corpo às nossas complexidades. Como veremos nos dados que gero com Gabi e analiso nesta tese, o que sentimos ressoa nos modos como aprendemos e vice-versa. São, enfim, um todo indivisível.

para mim dizendo “até você, professora?”. O curioso é que já não me recorde de minha resposta para além do fato de que mantive o acordo estabelecido com colegas professores e professoras. Mas guardei a pergunta. Tenho pensado muito nela desde que comecei o processo de geração de dados com Gabi e Miguel.

Meu incômodo está, não em (re)negociar práticas e posturas em sala de aula (movimento necessário!), mas em fazer isso sem envolver quem acusamos: os alunos e as alunas. Sem essa reflexão conjunta, a reorganização da sala vira mero exercício de autoritarismo docente e não contribui para que professoras, professores, e alunos, alunas, reflitam sobre suas práticas ao mesmo tempo em que consideram-negociando perspectivas dissonantes⁹⁶.

Mas, levanto o ponto por também outra razão. A percepção do conflito como o elemento **definidor** da turma de Gabi e Miguel se faz presente em muitas de nossas Conversas com Potencial Exploratório. Um exemplo disso são já os primeiros minutos da primeira conversa que construímos em trio:

22 de novembro de 2019 conversa com potencial exploratório presencial (00:01:40 - 00:01:55)		
001	Miguel	Sim. é. ano passado, a gente::, a gente:: como é
002		que eu posso explicar? a gente se entendia mais,
003		assim.
004	Beatriz	hum
005	Miguel	esse ano também tentamos. a gente fez até um grupo [de estudos. então a gen-]
006	Gabi	[esse ano, a gente se entende bem mais que o ano passado. [ano passado]
007	Miguel	[é]
008	Gabi	todo mundo briga::va
009	Beatriz	é, eu lembro que tinha conflito na turma de vocês
010	Miguel	ainda tem, mas não muito assim

⁹⁶ Exemplo de contraponto a movimentos autoritários docentes foi o dia em que a praticante exploratória Walewska Braga aprendeu com seus alunos e suas alunas que a turma que compunha não era feita nem de ‘anjinhas’ nem de ‘diabinhos’ ou ‘vampirinhos’. Em lugar desses personagens tornados planos em nossos repertórios socioculturais, lidava com gente que às vezes cabia em suas expectativas angelicais, às vezes não. Uns ‘fantasminhas camaradas’, como preferiram ser reconhecidas e reconhecidos. No diálogo explorado com os alunos e as alunas, Walewska pôde observá-los de modo mais complexificado, ao acolher os pontos de vista discentes. As alunas e os alunos, em contrapartida, encontraram (como é de praxe com Walewska) o espaço de que precisavam para se expressar (ora em português, ora em inglês) e se perceber-(re)conhecendo. O que antes era queixa, virou, então, oportunidade para desenvolvimento mútuo (cf. GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020).

Mesmo quando, mais adiante na conversa, procuro oferecer-convidando um outro olhar, a percepção do conflito como o elemento definidor da turma – o entendimento do grupo como “difícil” – permanece, conforme indicado por Gabi e referendado por Miguel⁹⁷:

22 de novembro de 2019 conversa com potencial exploratório presencial (00:29:21 - 00:29:49)		
001 002 003 004	Beatriz	eu vou te perguntar <u>também</u> o que você apren- o que eu poderia. o que eu aprendi ou o que que eu poderia ter aprendido com vocês na 702 ano passado?
005	Gabi	((pensando em silêncio)) hu::m
006 007 008	Beatriz	pode falar “professora, você não aprendeu nada” ou pode falar “professora, você aprendeu isso, isso, isso” às vezes eu aprendi e não [perce-
009	Gabi	[a senhora aprendeu a lidar com a turma, né?
010	Beatriz	uhum
011	Gabi	porque, a turma não era fácil!
012	Beatriz	uhum
013	Gabi	não era fácil
014	Beatriz	não era fácil mas também era muito querida
015	Miguel	não era fácil
016	Beatriz	hhh não é hhh

Na interação, noto-construindo, como: a) a frase “não era fácil” é dita duas vezes quase-em-sequência por Gabi (interrompida apenas por meu “uhum”), como que para reforçar seu entendimento (l.011-013); b) Miguel, silencioso até dado momento da interação, se insere para referendar o olhar de Gabi, repetindo exatamente a mesma frase dita pela jovem (l.015); c) a fala de Miguel é proposta logo após minha tentativa de, sem negar o olhar de Gabi, oferecer um contraponto (antecedido pela conjunção adversativa “mas”; l.014). Os gestos de Gabi e Miguel me põem a considerar que ‘não ser fácil’ talvez se sobressaísse para eles em relação a outras características que pudessem ser atribuídas à turma.

⁹⁷ Em resposta à mesma pergunta, Miguel havia me respondido que aprendi sobre a rádio da escola: como me lembrou, ao ver alunos e alunas da turma participando dessa mídia, fiz-me curiosa e comecei a conhecer a rádio pelas respostas que alunos e alunas da turma me davam às perguntas que lhes fazia. Falou também que aprendi seus nomes e “os problemas que os outros alunos tinham”. Antes, entretanto, Miguel havia mencionado o aprendizado com alunos e alunas em geral e falou que, ao longo de minha carreira, “você viu alunos que eram diferentes do que você pensava ou que eram igualzinho o que você pensava. Então, você conseguiu aprender muita coisa com aqueles alunos. Tinha aluno que tinha depressão, alunos que eram daquele tipo, alunos que eram bravos, alunos que eram calmos, alunos que eram quietos” (conversa com potencial exploratório de 22 de novembro de 2019, 00:22:48 - 00:25:00), parecendo indicar um olhar para a diversidade que quebra expectativas e, por isso, pode ensinar.

A partir de construções assim, embora não seja minha motivação para essa pesquisa, uma questão-exploratória foi se formando para mim sempre que ouvia as referências dos dois jovens sobre sua turma no processo de geração de dados: por que as memórias sobre o grupo remetem tanto a conflitos e dissabores? Lembro de certa vez ter abordado esse assunto com Gabi e Miguel e, olhando para meu discurso, o primeiro aspecto que me parece se destacar é o número de falas que preciso construir-contextualizando (1.001-022) para só então propor minha pergunta (1.023-026), como se tratasse de um assunto que precisasse ser abordado com delicadeza-receosa. Como se tratasse de um tabu:

08 de julho de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 1 (00:01:39)		
001	Beatriz	Miguelito, primeiro super obrigada por responder.
002		é, eu acho tão legal como vocês sempre puxam pra
003		vida que está acontecendo em sala de aula. então,
004		assim, da outra vez que eu conversei com vocês,
005		vocês falaram dos conflitos, né? como eu aprendi
006		com os conflitos que vocês é que a gente viveu na
007		na época da 702, quando eu conversei depois com a
008		Gabi, ela também falou de situações assim. aí
009		agora você comentou, né, que o professor aprende
010		com situações ruins que acontecem em sala de aula.
011		e aí a possibilidade de, né, vai que tem um aluno
012		depressivo, o que que essa experiência tem a
013		ensinar. e aí eu fiquei curiosa, eu acho muito
014		legal isso, assim, de como a gente não está
015		falando só de aprender conteúdo, né? a gente está
016		falando de aprender sobre relações humanas, por
017		exemplo, né? é, e aí, eu ia perguntar, porque
018		vocês já me citaram da outra vez exemplos de
019		oportunidades que eu tive de aprender com
020		conflitos, com situações que a geralmente pensa
021		que, enfim, aquilo que você falou com situações
022		que a gente, né, a palavra que você usou foi
023		negativas, se eu não me engano. e aí vocês
024		conseguem pensar em situações que a gente viveu é
025		lá na 702 é que foram positivas mas que vocês
026		acham que eu devo ter aprendido? é, enfim, eu
027		fiquei com isso na cabeça agora.

Penso, em consonância com os dados que analisarei em maior profundidade em capítulos posteriores, que o tema recorrente do conflito em minhas conversas com Gabi e Miguel aponta para um aspecto da qualidade daquelas vidas que seguimos, muitos professores, professoras e alunas, alunos, tentando controlar, resolver, ou mesmo evitar, negar, sem abrir espaço para discuti-lo, trabalhar para entendê-lo. Conforme reflexões construídas no projeto de pesquisa “Juventude, Conflitos e Consensos: Percepções de

Jovens sobre conflitos, violências e resolução de conflitos”, conduzido entre os anos de 2010 e 2013 por pesquisadores e pesquisadoras do campo das Ciências Sociais em duas escolas públicas do município fluminense de Seropédica,

A vivência do conflito é mais uma das inúmeras experiências cotidianas que os jovens tiveram no ambiente escolar, pois, sendo a escola uma instituição social, está propensa por excelência – na medida em que comporta inúmeros indivíduos por horas seguidas –, a conter o conflito como parte do processo de socialização e interação dos indivíduos. Entretanto, o tema conflito e diferenças sempre foi abafado nesse espaço; como se nela não coubesse. Como já observado, a própria prática de abafar conflito e ocultá-lo é comum na sociedade brasileira como forma de encobrir nossas desigualdades sociais (KANT DE LIMA, 1996). (PINTO, 2015, p.169)

Essa seria, portanto, uma questão a apontar para escalas sociais maiores: fala não apenas da relação construída por discentes e docentes com a turma de Gabi e Miguel na instituição onde atuamos, mas também de uma postura recorrente em escolas brasileiras, em que se abafa o conflito “como se [ele] nela[s] não coubesse”. E vai além, indicando que a opção por não trabalhar para entender conflitos é uma estratégia mobilizada também em outros contextos interacionais brasileiros, em função do efeito que provoca de “encobrir nossas desigualdades sociais” (ibid).

Da fala de Pinto (2015), destaco, além disso, o momento em que a autora cita que “A vivência do conflito é mais uma das inúmeras experiências cotidianas que os jovens tiveram no ambiente escolar”. A partir desse fragmento, me parece possível considerar que:

a) Conflitos fazem parte das naturezas, da(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula, sendo, por isso, tema a ser explorado no espaço escolar, pelo papel que conferem ao “processo de socialização e interação dos indivíduos”. Conforme a autora, “negligenciar os conflitos existentes faz com que não se reconheça neles um importante instrumento de aprendizado para a vida social” (ibid., p.181), uma vez que é no conflito que se evidencia a dissonância de ideias, vivências, expectativas, atravessamentos, formas de estar-construindo no mundo, enfim, com a qual poderíamos aprender a conviver, em um misto de respeito e abertura-para-conhecer;

b) O conflito “**é mais uma das inúmeras experiências cotidianas** que os jovens tiveram no ambiente escolar” (grifo meu), de modo que ele não define a totalidade da(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em determinada relação educacional, o que justifica minha pergunta a Gabi e Miguel. Esse segundo ponto me parece um aspecto para o qual

precisamos atentar, se quisermos evitar a construção de olhares maniqueístas para as relações que construímos com as turmas nas quais atuamos (e se quisermos ensaiar rupturas sociais no aqui-e-agora de nossos microcontextos).

E, se falamos de conflitos, penso ser preciso também falar do lugar da raiva em nossas relações (escolares). Em uma sociedade regida pela busca por formas pré-definidas de felicidade (AHMED, 2010), entristecer-se ou enraivecer-se são gestos que costumam provocar desconforto: aprendemos que precisamos evitá-los ou, não conseguindo tal façanha, prontamente superá-los! Há, é claro, quem ouse reconhecer as emoções de raiva ou tristeza e procure trabalhar para entendê-las (CORTÊS, 2017). E há mesmo quem nos chame a compreender que há tesouros escondidos no direito à raiva:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade, não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. **A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.** Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. (FREIRE, 2016, s/p., grifos meus)

Uma das belezas das palavras de Freire está nos modos como ele aproxima, em um mesmo discurso, amar e enraivecer-se, legitimando o direito a ambas as emoções. E é mais bonito ainda como ele vai além: a raiva é válida porque por vezes ela é justa. Sim, justa. Ela é o que não nos deixa esquecer que dada situação nos fere de algum modo. É, por isso, o que nos move a transformações, o que recusa ajustamentos superficiais, mantenedores de ordens perversas. É com a raiva que, nos lembra Freire, ousamos resgatar o “direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (ibid.). Ela tem, portanto, seu lugar. E, se assim é, a raiva cabe também nos espaços escolares; dá seu tom às qualidades das vidas que constroem tais espaços. Em meu espaço escolar, ela teve, tem, por vezes também seu lugar na construção das qualidades das vidas, como teremos

oportunidade de discutir. Antes, porém, trato, no capítulo 6, de mais um eixo com o qual a Prática Exploratória se faz em diálogos acadêmicos: o eixo do viés autoetnográfico.

6

O eixo do viés autoetnográfico

Neste capítulo, construo com mais afinco o cenário e os personagens que vinham participando aqui-e-ali de momentos teóricos da tese: falo do contexto da pesquisa, peço que cada praticante se apresente. Além disso, trato de como planejo e ajo para entender: discuto Conversas com Potencial Exploratório (CoPE), abordo meu processo autoetnográfico de geração de dados.

6.1.

Contexto e Praticantes da Pesquisa

...Bem, esta é uma maneira de olhar as coisas. E toda coisa tem pelo menos duas maneiras de ser olhada. Uma de lá pra cá, outra de cá pra lá. Entendeu?

(Dias Gomes, *O pagador de promessas*)

Prestes a iniciar formalmente a construção escrita de meu contexto e meus praticantes da pesquisa, convido Bonitão, o personagem de sabedoria malandra elaborado por Dias Gomes (1960), para me ajudar a lembrar-lhes o que, à essa altura, vocês leitores e leitoras já devem saber por demais. Este é meu olhar, resultado de meus atravessamentos, minhas escolhas, da composição que fiz de minhas vivências no lugar onde sou professora-curiosa. Fossem esse mesmo espaço e esses mesmos praticantes elaborados na escrita por outro agente social, seriam outros os sentidos mobilizados.

Menciono ainda que esta subseção não é feita apenas de minhas palavras, mas também da coleção que faço dos ditos de demais praticantes. Isso, entretanto, não torna as descrições-que-são-construções incluídas aqui mais ou menos legítimas. O recurso ajuda, é claro, a compor um quadro mais diverso, complexificado, com perspectivas nem sempre coincidentes com as minhas: à semelhança de um cristal, o leitor ou a leitora terá mais oportunidades de ver novos feixes de luzes e cores a depender de como manipula o que tem diante de si. Ou poderá fazer como uma colcha de retalhos: pondo lado a lado pedaços diversos, pensando com cuidado sua composição e criando pontos entre os retalhos, terá ao fim uma peça (razoavelmente) inteira e única. Um retalho trocado de lugar é suficiente para alterar o aspecto final da colcha, a imagem que com ela se produz (DENZIN; LINCOLN, 2006)⁹⁸.

⁹⁸ O processo a que me refiro é chamado *bricoleur*, ou bricolagem, em Denzin e Lincoln (2006).

Mas, lembro, ainda que inclua aqui outras vozes além da minha, isso não torna as descrições mais ou menos acertadas. Continuam sendo olhares situados, construídos a partir do que os praticantes conhecem ou imaginam sobre o gênero ‘tese’, sobre minha pesquisa... A partir do que cada um e cada uma deseja mostrar-construindo de si. Além disso, todas essas vozes passam por minha mediação: sou eu quem as interpreta e organiza no texto, dando-lhes os contornos que os leitores e as leitoras terminarão por conhecer. É preciso, por isso, cautela com qualquer sensação de identidades bem-definidas.

6.1.1. A escola

Começo a subseção por construir a escola onde conheci Gabi e Miguel, dois dos praticantes da pesquisa, e Luma, personagem de uma das narrativas aqui analisadas. Lá, onde me faço professora desde setembro de 2014, leciono inglês em turmas do 2º segmento do Ensino Fundamental. Quando ainda podíamos nos ver presencialmente, os encontros aconteciam em sala de aula uma vez por semana de modo síncrono. Por vezes, havia tempo também para conversas de corredor, após a aula ou no recreio, ou para acenos de quem passava e me via em sala. Agora, os contatos se dão por meio de atividades: para alguns, atividades hospedadas em uma plataforma de ensino que permite algumas interações assíncronas. Para outros, aqueles e aquelas cujo acesso ao mundo virtual tem sido negado, atividades entregues em folhas reproduzidas uma vez ao mês. Nesse último caso, os alunos e as alunas encontram um pouco de minha voz, mas eu já não consigo conhecer as deles e delas. A natureza da vida escolar ficou diferente e vamos aprendendo a vivê-la a passos lentos.

Só não parecem ter mudado as ilusões de controle: as decisões caem em cascata sobre as cabeças de diferentes instâncias hierárquicas até resvalarem nas práticas educativas. As provas, as notas, o controle das presenças permanecem, embora os estudantes e as estudantes já não tenham seus rostos conhecidos. O formato de fileiras parece ter migrado da sala de aula: as interações, que antes aconteciam entre diferentes agentes sociais, vão voltando a ser só do professor ou da professora **para** os alunos e as alunas, especialmente os que permanecem em modos analógicos.

Ainda há, repito, espaço para brechas, como quando proponho uma atividade de leitura na qual os textos em inglês⁹⁹ falam da experiência de adolescentes com a pandemia e uma rotina escolar plena de distâncias. Ou quando, na mesma atividade, após propor também a discussão das emoções sentidas nos últimos tempos, convido os alunos e as alunas com acesso *online* a trocarem mensagens entre si:

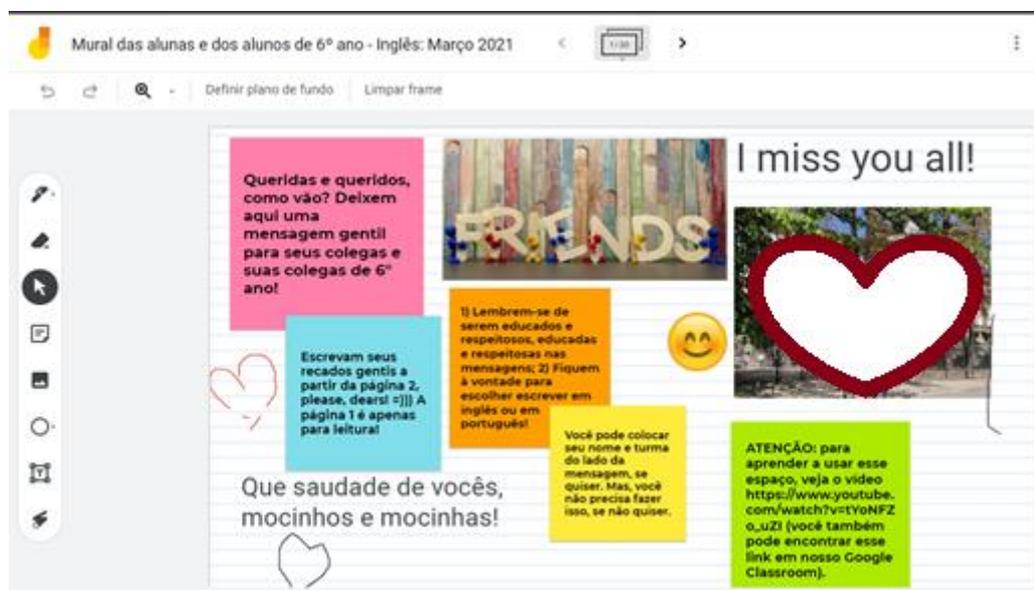


Figura 10: Atividade de inglês proposta pela professora-pesquisadora, mar. 2021.

Pouco a pouco, as páginas em branco foram dando lugar a fotos de alunos (algumas com edições e colagens, explodindo criatividade), da escola, de máscaras e de vidros de álcool em gel. Nos escritos, expressões de saudade, recomendações de cuidado, manifestações de fé. É a natureza de nossas vivências contemporâneas ocupando seu espaço na aula de inglês. Essas brechas são, contudo, menos frequentes. Ou menor tem sido minha capacidade de percebê-las, promovê-las, acolhê-las. Qualquer que seja o caso, me sinto reconstruindo novamente em mim a escola onde trabalho.

A primeira vez em que a construí, eu era ainda adolescente. Estudava em uma escola e meus irmãos, em outra: a deles pertencia à mesma rede à qual está vinculada a instituição onde hoje trabalho. Anos mais tarde, em fins de 2014, quando fui convocada para assumir o cargo de professora do contexto no qual atuo em 20h semanais, não havia discursos ou imagens a que eu pudesse remeter quando li o nome da escola. Não sabia

⁹⁹ Os textos em questão são recortes que faço-reconstruindo da reportagem “How do teenagers live in lockdown? – photo essay” do site de notícias *The Guardian*. Disponível em <<https://www.theguardian.com/world/2020/apr/24/how-do-teenagers-live-in-quarantine-photo-essay>>. Acesso em 09 mar. 2021.

nada sobre ela. Nada. Comecei, então, pelas beiradas: lembro de minhas memórias de adolescente, dos meus irmãos contando como era ser aluno daquela rede, do olhar positivo que construíam. Vou, depois, à internet: encontro imagens bonitas, imponentes, até. Há muita História ali, eu penso. Vou descobrindo também que ali cabe gente da Educação Infantil à pós-graduação *lato sensu*, que de lá já saíram muitas professoras recém-formadas. Me imagino recebendo professores e professoras em formação inicial, cursando especializações, sendo feliz.

À medida que comecei a integrar a escola à minha rotina profissional, passei, então, a compor outra ideia da instituição: as turmas em que primeiro sou alocada, em meados de setembro, encaram a ausência de um professor de inglês desde o começo do ano de 2014. Enquanto ainda me ambientava, sou constantemente lembrada de que os alunos e as alunas ainda não foram avaliados em inglês no ano letivo em questão e de que precisam de notas em seus boletins; de que há pouco tempo para isso. Nada do que proponho parece funcionar em sala. Nossa relação é difícil, permeada de conflitos. O espaço escolar é lindo, mas muito mal aproveitado. Faltam muitos recursos: tenho apenas um quadro, pilotos e apagador a meu dispor. E o prédio abriga várias escolas, embora se diga uma só: cada segmento ocupa um espaço diferente da instituição e nos falta interação; desconheço quem ensina inglês nos outros segmentos, por exemplo. O discurso da crise-que-tudo-justifica nos deixa sem limpeza, sem alimentação, sem salário, sem brio e sem fôlego nos anos de 2016 e 2017. Ninguém, e isso inclui a mim, parece ter qualquer sentimento de pertencimento por aquele lugar.

A essas visões já bastante conflitantes entre si, pude adicionar uma terceira ainda enquanto frequentava presencialmente o espaço, em torno dos anos de 2018 e 2019: Meus alunos e minhas alunas de anos anteriores vêm me visitar nos intervalos ou durante as aulas. Perguntam sobre o que estou fazendo com as turmas atuais, lembram-contando-saudades de atividades que fizemos em sala. Às vezes, quando estão em período de tempo livre, vêm me visitar durante a aula e me pedem para ficar, prometendo não atrapalhar. Ganho tchauzinhos e coraçõezinhos feitos com as mãos de alunos, alunas e ex-alunos, ex-alunas a passarem pelo corredor. Ganho também muitos abraços e sorrisos. Percebo o quanto esses garotos e essas garotas gostam de ser convidados a me ajudar em tarefas simples, como fazer a chamada ou distribuir atividades. Noto também a frequência com que procuram dar seu tom às aulas: “professora, por que você não...?” ou “professora, sabe o que a gente podia fazer?”, “professora, da próxima vez...”, “professora, eu

posso...?”. E como sabem dividir suas tristezas e suas gentilezas. Se já doei por vezes minha escuta e minha empatia para alunos e alunas a me confiarem preocupações e perdas, já tive também a oportunidade de encontrar neles e nelas o afago de que precisava. Certa vez, por exemplo, disse a uma turma de 7º ano (a turma de Gabi e Miguel) que não estava me sentindo bem e pedi sua colaboração em forma de postura mais serena. Ao meu pedido, seguiu-se o de um aluno que desejava ir ao banheiro; quando voltou, trazia uma flor para mim. Têm dias em que ir para a escola me deixa mais leve, feliz e nutrida. Talvez por isso, eu já não me sinta tão estranha a aquele espaço: proponho a construção de uma sala de inglês, imagino parcerias com colegas, construo laços, vou descobrindo e investigando novos recursos.

A organização dessas visões em parágrafos separados cria a falsa sensação de que trato de momentos diferentes e estanques da (minha vida na) escola, como uma sequência linear muito bem definida. Mas, tudo isso convive em conflito. Como eu e a escola estamos em eterna (re)construção (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002), entendo que venho reelaborando meu olhar para a natureza de minha vida construída nas relações com estudantes, coordenações, com o próprio espaço. E entendo que isso afeta nossas relações e contribui para que eu descreva as salas de aula sob luzes às vezes mais, às vezes menos favoráveis.

Já havia momentos gostosos de contar quando comecei a atuar na escola. Do mesmo modo, também havia momentos de conflito, desestabilização, dor e falta de fôlego (para mim, para as alunas, os alunos, ou para outros membros da comunidade escolar) quando passei a encarar o espaço com outras lentes. E não posso negar que a escola continua sendo construída discursivamente (especialmente por nós adultos) sob um passado que faz sombra a seu presente.

O que muda, então, é o que eu escolho privilegiar em cada relato-construção. Talvez mude também a percepção de que, se no primeiro e no segundo momentos presenciais a escola parece ser mais um dado (sim, algo pronto) em que eu tento (ou não) me encaixar, no terceiro momento a escola é a relação que eu construo com meus alunos, alunas e demais membros da comunidade. Agora, neste quarto momento pandêmico, sinto ir desfazendo todos esses dados para ir Tateando novas impressões que afetam também o modo como me faço professora-pesquisadora.

Nesse processo de ir desfazendo dados, precisei desfazer também meus planos para a tese. Se no princípio pretendia gerar meus dados em sala de aula, em Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) junto de meus alunos e alunas, esse plano foi aos poucos dando lugar ao aprofundamento analítico de Conversas com Potencial Exploratório (CoPE) com Gabi e Miguel, Inés e Aline, parceiros na construção dessas formas de Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório (ARPE). Em todos esses casos, a escola, ainda que já não seja espaço físico da geração dos dados, permanece sendo cenário de todos eles. É lá que cada narrativa, que cada crônica, vai se ambientando, tomando a forma que os discursos elaboram.

Peço, então, que as leitoras e os leitores reúnam a seus modos os relatos-retalhos que construí e montem suas colchas sobre o que é a instituição onde vivi meus dados. Ela não está pronta, de toda forma: é o sentido que criamos dela.

6.1.2. As praticantes e o praticante da pesquisa

A exemplo de outros pesquisadores e pesquisadoras (EWALD, 2015; REIS, 2013), convido Aline, Inés, Gabi e Miguel a descreverem a si próprios. A orientação que lhes dou é simples: contem-registrando o que desejarem que saibam sobre vocês na tese. Façam isso com as palavras (ou imagens) e cores que julgarem mais adequadas.

E assim Aline, Inés, Gabi e Miguel fizeram: construíram textos nos quais couberam aspectos das naturezas, das qualidades de suas vidas. No caso de Gabi e Miguel, a quem encontrei presencialmente em 2019, ofereci ainda canetas coloridas, que eles poderiam ou não usar. Aceitaram minha oferta e escolheram as cores que desejavam dar-comunicando em seus textos.

6.1.2.1. Gabi

Na apresentação de Gabi, as cores escolhidas parecem às vezes conversar com o que a jovem vai contando: quando fala de suas raízes, escolhe o tom verde. Para falar de sua pele e a comparar a uma amora, opta pelo tom roxo. Ao contar das peles de seus pais e irmão, mais claras que a sua, clareia também as cores da caneta que usa.

Enquanto se descreve-construindo, Gabi prioriza o tema da cor/raça, que vai aparecendo nas expressões: “pretinha” como uma amora, branca/amarela, pardo, “branco”, preta, brancos, preta, minha cor:

Prazer Gabi, eu tenho 13 anos 22/11/2019
 Moro na zona norte do rio e gosto muito
 das minhas raízes.
 Sou "Pretinha" como uma amora. Me orgulho
 muito pelas minhas raízes, graças a Deus eu
 nasci assim e me orgulho disso só de
 saber que homens e Mulheres lutaram con-
 tra o nazismo, pré-conceito, maus tratos entre
 outras para as novas gerações poderem chegar
 aonde estão já é um enorme passo andado.
 Minha mãe é branca, Amarela e meu pai é
 pardo meu "irmão" é "branco" e eu sou preta.
 Às vezes me pergunto porque meus pais são
 brancos e eu sou assim preta!?! Quando
 pequena era e foi difícil aceitar a minha
 cor... mas hoje em dia eu me amo e não
 mudaria nada!!!!
 Às vezes as pessoas deixam as situações da
 vida um pouco complicadas mas infelime-
 nte faz parte...
 Ame sua metamorfose!
 Ame-se mais!
 Ass: [Redacted]

Figura 11: Apresentação praticante Gabi.

À medida que vai se contando, a adolescente põe em evidência o que vínhamos discutindo teoricamente nessa tese. Sua identidade é maleável, refaz-se, porque é social: **“Quando eu era pequena, era e foi difícil aceitar a minha cor... mas hoje em dia eu me amo e não mudaria nada!!!!”** (grifos meus). É percebendo o seu entorno que Gabi se percebe ora se estranhando: **“Às vezes eu me pergunto por que meus pais são brancos e eu sou assim preta!?!”** (grifos meus), ora se orgulhando: **“...gosto muito das minhas raízes.”**; **“Me orgulho muito pelas minhas raízes, graças a Deus eu nasci assim e me orgulho disso...”** (grifos meus).

Mais que isso, sua identidade parece estar imbricada em uma dialética-dialógica de forças centrípetas e centrífugas que extrapolam seu microcontexto: **“...só de saber que homens e mulheres lutaram contra o nazismo, pré-conceito, maus tratos entre outros para as novas gerações...”**. A predominância do tema não é banal. Fala possivelmente sobre a qualidade da vida da aluna, como me sugerem pontos de exclamação e interrogação que gritam orgulho e espanto no texto. Isso me faz pensar sobre a importância de observarmos

temas assim serem reivindicados nos discursos de alunas e alunos para podermos acolhê-los como parte das dinâmicas escolares.

Outras informações que a aluna partilha são sua idade à época e seu local de moradia. Além disso, em seu texto, Gabi parece preocupar-se em construir um diálogo com quem a lê, elaborando uma estrutura que lembra o gênero carta: apresenta-se (“Prazer Gabi”), aconselha (“Ame sua metamorfose! Ame-se mais!”), assina (e rubrica) em despedida.

6.1.2.2. Miguel

Também Miguel brinca com as cores: faz seu texto a maior parte do tempo em azul, mas o entremeia de tons rosados. Ao contrário de Gabi, não escreve uma carta. Dirige-se, ainda assim, a alguém. Procurando responder à pergunta-que-virou-título “Quem sou eu?”, o jovem parece retomar meu convite para fazê-lo praticante da pesquisa e fala sobre relações de aprendizado:

Quem sou eu?

Eu sou o futuro de uma civilização
~~tema~~ o futuro de nossa geração, meu nome é
 Miguel, tenho 13 anos, e já tenho em mente
 do que eu quero para o meu futuro.

Respeito, o aprendizado, a exclusão
 TUDO faz parte de um mundo muito,
 sendo assim, não aprendeu coisas de
 diversos pontos ao seu ponto de vista, desde pequena,
 não já começa a querer entender, a
 pensar e sentir... Você entende que precisa comer
 para sobreviver, não entende que precisa
 beber para sobreviver, e claro, não aprendeu
 isso com algum ser que existe no tempo.

Então, acaba que todo mundo aprende
 com todo mundo, acaba que ~~isso~~ a
 gente sempre tem um "tutor" para nos guiar
 tudo, desde o início, para não deixar fazer.

Figura 12: Apresentação praticante Miguel.

No texto de Miguel, noto como o “eu” do primeiro parágrafo some nos seguintes, dando lugar a um “você” genérico – que inclui Miguel, mas não só ele –, um “todo

mundo” e um “a gente”. É, talvez, um exercício de veto¹⁰⁰, um recurso de preservação do próprio mundo identitário. Confesso que me reconheço nessa postura; ela está presente na narrativa que construo com Inés e Aline e analiso na tese, por exemplo.

Me detendo por um instante no primeiro parágrafo, observo-com-meus-vieses que a identidade de Miguel se projeta para o futuro: se constrói promessa “de nossa geração”, “de uma civilização” e necessita de um planejamento que já vem organizando na mente. Mas, há espaço também para o passado, quando Miguel nos lembra que somos indivíduos interdependentes: “... **you aprendeu isso com alguém**, um ser que existe na terra” (grifos meus). Indivíduos desde-sempre-curiosos: “... **desde pequeno, você já começa a querer entender**, a pensar e sonhar...” (grifos meus), gente que (se) forma na relação: “... acaba que todo mundo aprende com todo mundo...”.

6.1.2.3. Inés

Ao contar de si, Inés considera tanto aspectos tradicionalmente lembrados em biografias acadêmicas quanto aqueles que indicam afeto nos contextos educacionais em que se insere-construindo. Há espaço para falar de sua formação acadêmica e da relação formal que estabelece comigo na universidade tanto quanto há para mencionar sua experiência recém-inaugurada em apresentar-se “textualmente para constar como participante de pesquisa”:

Meu nome é Inés Kayon de Miller e sou orientadora da Beatriz, autora desta tese de doutorado. É a primeira vez que fui convidada a me apresentar textualmente para constar como participante de pesquisa, já que a conversa que Beatriz, Aline e eu tivemos gerou ‘dados’ que contribuíram para os entendimentos construídos na pesquisa desenvolvida por Beatriz. Minha formação acadêmica inclui o Mestrado (U.C.L.A.), o Doutorado (Universidade de Lancaster, Reino Unido) e Pós-doutorado (Universidade de Warwick) me permitiu aprender a formular minhas próprias questões sobre ensino-aprendizagem e a buscar entendê-las trabalhando em conjunto com alunos, professores e colegas. Tenho buscado trabalhar para coconstruir entendimentos sobre nossas vidas em salas de aula em contextos escolares, universitários, bem como em situações de formação inicial e continuada de professores. Alinhada à Prática Exploratória, me considero uma eterna aprendiz, já que acredito na integração da vida e do trabalho, da vida e da pesquisa. Em outras palavras, ‘viver’ é ‘aprender’.

Figura 13: Apresentação praticante Inés.

¹⁰⁰ Para reflexões a respeito das relações entre veto e contextos escolares sob um viés exploratório, cf. RIBEIRO (2019), por exemplo.

Encaro a menção de Inés a sua nova experiência com o gênero tese como uma expressão de afeto porque lembro da alegria que demonstrou, via áudio de *whatsapp*, por ser incluída como praticante da pesquisa que orienta e, com isso, receber o mesmo pedido que eu fizera aos demais colaboradores. Esse gesto, me parece, é representativo do que Inés menciona mais adiante em sua apresentação: “Alinhada à Prática Exploratória, me considero uma eterna aprendiz”, o que lhe permite abertura para, “em conjunto com alunos, professores e colegas”, “trabalhar para coconstruir”. A vontade de parceria que almeja diluir hierarquias é, portanto, um traço que Inés reivindica para sua identidade.

Outro elemento bastante presente na biografia proposta por Inés é a ênfase em uma prática acadêmico-escolar que não negue “nossas vidas em sala de aula”, no “trabalho”, na “pesquisa”. Por fim, destaco também na apresentação, o aprendizado da construção de um olhar docente local e autoral, desenvolvido ao longo de sua formação acadêmica, o que lhe ensinou a “formular **minhas próprias questões** sobre ensino-aprendizagem” (grifo meu) em parceria com outros e outras agentes de comunidades acadêmico-escolares.

6.1.2.4. Aline

Em sua apresentação, o traço identitário que Aline prioriza é aquele que se refere a suas construções acadêmicas e profissionais:

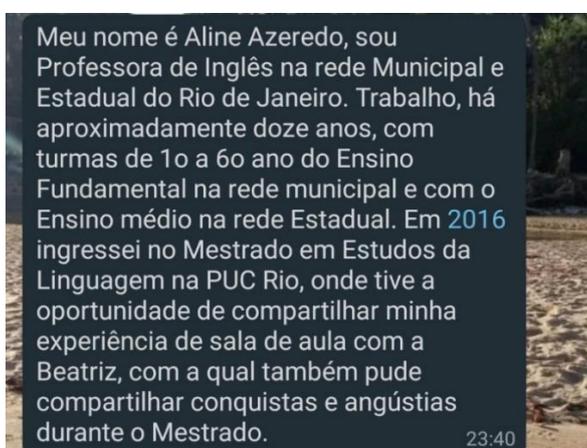


Figura 14: Apresentação praticante Aline.

Ela menciona há quanto tempo vem exercendo a docência, em que espaços e com que grupos da Educação Básica. Fala ainda de sua formação acadêmica, citando o ano em

que ingressou no mestrado. Esse último aspecto é também a oportunidade que Aline constrói para falar de relações e emoções humanas.

É nesse momento que explica nossa aproximação (construída na inserção de ambas no Programa de Estudos da Linguagem da PUC-Rio) e trata do que pudemos compartilhar na convivência exploratória: experiências de sala de aula, conquistas e angústias.

E, já que somos próximas, tomo a liberdade (autorizada por Aline¹⁰¹) de retomar uma história que a praticante compartilhava e que guardei comigo, pelo tanto que ela me ensina. A história é sobre o dia em que toda a turma de 4º ano do Ensino Fundamental se agitou em torno de uma aluna que acabava de chegar à sala. A aula, que já caminhava há um tempo, ganhou tom de zombaria: a aluna que entrava pela porta tinha suas roupas pouco asseadas e isso não passou despercebido pelos outros cerca de 33 alunos e alunas.

Aline viu a aluna entrar, sentar, procurar se acalmar. E se aproximou. Tirou de si o microfone que lhe permitia se fazer ouvida pelo grupo. Queria falar em particular. Perguntou à aluna se ela tinha sabão de coco em casa. Começava a ensinar-lhe como esfregar a roupa. Dizer-lhe onde pendurar as vestes na ausência de um varal. E, à voz de Aline, outras vozes, vozes infantis, começaram a se juntar. Os demais meninos e meninas, atentos a tudo, queriam também contribuir com ideias: pendurar as roupas em um móvel, que tal? Ou, quem sabe, fazer para si um varal de barbantes? A mudança de atitude, Aline lembra-construindo, falava das qualidades das vidas daquelas crianças: “porque eles mesmos se reconheceram na dificuldade de ter alguém para lavar a blusa deles”. Já não havia mais razões para zombaria. Em lugar disso, se construíra um clima de empatia e parceria.

Retomo, com minhas palavras, esse episódio que conheci pelo olhar de Aline porque, quando o recupero, posso supor as razões pelas quais tantas professoras e tantos professores da rede em que a praticante atua (e em tantas outras redes) se põem a perguntar qual o sentido tem em suas aulas o que cursaram em suas licenciaturas. Será

¹⁰¹ A Aline, agradeço por ter me autorizado a partilhar a história e por ter ido além. Quando contei à praticante de meu desejo de renarrar sua história de sala de aula, Aline se pôs a trabalhar para recontar e me presenteou com mais nuances do episódio.

que episódios assim couberam em suas formações iniciais docentes¹⁰²? E se não couberam – porque não há mesmo como prever as qualidades de cada vida em sala de aula – será que houve espaço para ao menos falar que salas de aula são povoadas de vidas que ressoam nos modos como ensinamos e aprendemos?

Mas, para além das questões que me convida a pensar, fico também com os aprendizados que essa história me possibilita construir. Com ela, aprendo sobre o olhar-cuidado que Aline teve para sua aluna. Seu modo de acarinhá-la esteve em entender-acolhendo a necessidade de trazer para sua relação com a menina os saberes que, aprendemos-teorizando, não cabem na escola. Gesto esse que ressoou em toda a turma e provocou, naquele momento, a reelaboração de atitudes. Como se o olhar para a qualidade da vida daquela menina tivesse aguçado na turma certo desejo de trabalhar pelo desenvolvimento mútuo. Aprendo, com isso, o que tem se feito presente em muitos dos meus aprendizados ao longo da tese: o que os alunos e as alunas parecem esperar da gente é (também) serem percebidos!

6.1.2.5. Eu, Bia

Tal qual fez Ewald (2015), gostaria de lembrar que venho, desde que iniciei o texto, construindo junto a vocês que me leem o imaginário de quem sou. Cada palavra ou ideia que escolho incluir ou omitir ajuda a criar um pouco da leitura que fazem de mim. Mas, se os leitores e as leitoras ainda necessitarem saber-construindo mais, posso continuar forjando uma ideia razoavelmente estável e coerente das partes de mim que julgo dialogarem com a pesquisa.

Volto a uma de minhas pastas de estágio e encontro a foto que incluo aqui. O ano era 2005 e eu, com meus 16 anos, visitava bimestralmente aquelas meninas e aqueles meninos de 5, 6 ou um-pouco-mais anos. Eles iam formalizando letramentos escritos que possivelmente começaram antes da escola, no contato cotidiano com o mundo que nos cerca em letreiros de ônibus, embalagens de produtos... Eu ia começando a me fazer

¹⁰² Essa questão, espero que as leitoras e os leitores compreendam, não fala de negar o valor do que tem sido ensinado em tantas licenciaturas. É, antes, um convite a considerarmos, além do que já é discutido, o que tem por vezes sido desconsiderado, não sem seus custos. E, considero bom lembrar, a qualidade da vida daquela menina fala talvez também de nossas desigualdades sociais. Fala daquilo que tantos setores de nossa sociedade têm escolhido não ver. Conflitos (mal)escondidos embaixo do tapete social brasileiro.

professora nas leituras teóricas e nessas inserções que compunham minha formação no 2º ano de Ensino Médio em um Curso Normal...

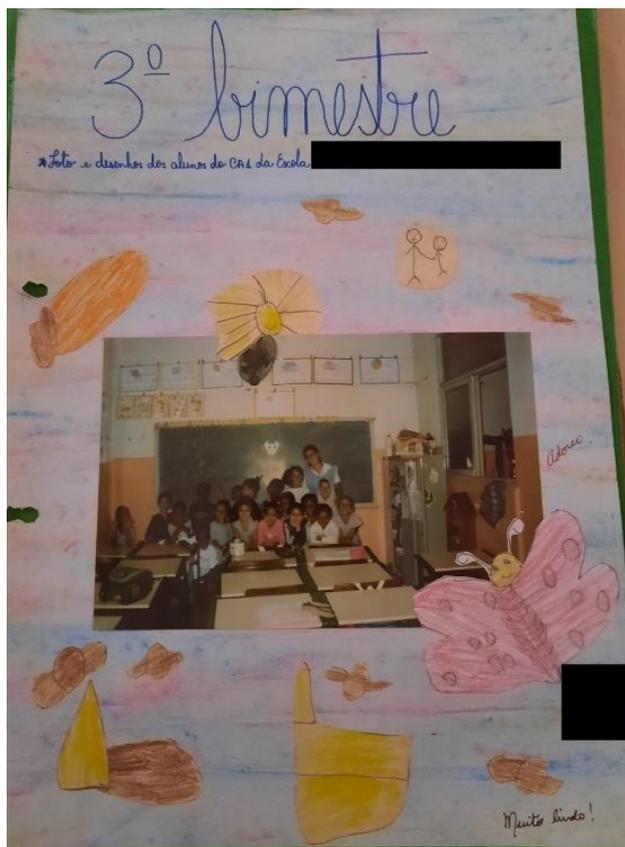


Figura 15: Apresentação praticante Bia.

Há quem diga, é claro, que esse aspecto de minha construção identitária, o gosto pelas salas de aula, começara ainda muitos anos antes quando, ainda bem menina, insistia em me fazer professora de meu avô. Ou quando, também menina, nos espaços vazios das listas de compras de meus pais, elaborava deveres de casa para conhecidos que encontrava pela rua – e vejam só como é já na infância que o nosso imaginário do que cabe a uma professora e seus alunos vai sendo desenhado!

O ponto é que, com a foto, vou lembrando de quando me pus a investigar o desenvolvimento das escritas dos alunos e alunas que visitava. Informada pelas ideias de Emilia Ferreiro¹⁰³ do modo como as compreendia, a cada novo bimestre, pedia um “autógrafo” às crianças com quem convivia-estagiando. Eles e elas, orgulhosos, assinavam. E eu ia acompanhando como suas grafias iam mudando, como letras iam

¹⁰³ Psicóloga e pedagoga piagetiana argentina responsável por reflexões construtivistas sobre o processo de inserção das crianças no mundo escrito dentro e fora da escola.

aparecendo ou desaparecendo de seus nomes. Ia formulando minhas hipóteses inspirada pelo modo como Ferreiro formulara as suas.

Ainda não sabia, é certo, o que eram epistemologias, ontologias, procedimentos de geração e análise de dados. Sequer havia ouvido falar desses conceitos e não sabia o que era ser pesquisadora em moldes acadêmicos! Mas já parecia me inquietar com a sala de aula. A ideia de investigar a psicogênese da língua escrita de meus alunos não foi imposta ou sugerida por nenhum professor ou professora. Foi necessidade minha, que os alunos e as alunas acolheram de bom grado.

Olhando para a foto, penso também na decisão de fazê-la a capa de meu relatório de estágio de 3º bimestre, na decisão de enfeitar a capa com elementos de alguns desenhos-presente que ganhava dos alfabetizandos quando lhes visitava. Não posso afirmar o que justifica tais decisões porque já se vão 16 ou 17 anos desde que as fiz; e memórias são sempre escolhas, de todo modo. Mas, olhando com as lentes exploratórias que venho vestindo, penso que esse foi meu modo de conferir valor a aquelas visitas de estágio. De indicar que, para além do aspecto compulsório que havia nelas (eram, afinal, requisitos mínimos para que eu me formasse), havia também uma relação que ia sendo construída com os alunos, as alunas (e a professora regente, que tirou a foto). Uma relação que envolvia a troca dos saberes, representados, por exemplo, na investigação dos “autógrafos” mirins, e a troca dos afetos, sentidos em elementos como os desenhos-presenteados. Talvez eu já ali intuisse que a sala de aula é feita de mais que relações Eu-Isso (BUBER, 2006). Ou talvez fosse meu gosto por experimentar a linguagem se manifestando-em-construção. Quem sabe um pouco de ambos...

Vou escrevendo nostalgias e me perguntando se, por me conferirem saudades, essas memórias não vão sendo pintadas em tintas pouco nuançadas. Peço, então, que os leitores e as leitoras desconfiem se eu me fizer em luzes muito favoráveis. É mesmo um hábito humano selecionar o que de si mais favorece e ir deixando todo o resto de canto. Vou cuidando-eticamente para que isso não aconteça aqui. Mas peço também a quem me lê que mantenha o espírito crítico de quem sempre pergunta como uma ‘verdade’ é contada e a que fins cada versão serve.

Expresso isso, sigamos mais alguns anos adiante para dar ainda outras pinceladas à composição-de-mim. Era possivelmente ano de 2008. Eu entrava pela primeira vez em sala de aula como professora-monitora (de inglês). Explico: na universidade onde me

graduei, há uma iniciativa de ensino, pesquisa e extensão que estimula alunas e alunos de graduação a ensinarem sua língua de formação em um curso livre aberto à comunidade do entorno. Em contrapartida, oferece suporte pedagógico e afetivo a esses e essas docentes-em-formação na forma de encontros de orientação, incentivo à pesquisa e à criação de materiais, trocas entre pares etc. Ali, enquanto iniciava o 3º período em Letras Português-Inglês, adentrava-construindo também o processo de ir me fazendo professora de uma turma de inglês Básico.

Lembro, na lida com os alunos e as alunas, uma questão foi sendo construída: qual o lugar do português em nossas aulas de inglês? Eu, que, dos 12 aos 17 anos, aprendera a língua por um método audiolingual, fazia a escolha enrijecida de usar somente o idioma estrangeiro durante todo o tempo de aula. A medida encontrava apoio e admiração de uns ao mesmo tempo em que gerava o desagrado de outros. Ainda que à época eu tivesse convicção de minha escolha, me inquietei mais uma vez e busquei na Professora que me acompanhou pedagógica e cientificamente até o mestrado orientação para investigar-refletindo sobre o assunto. Em uma pesquisa que se desdobrou por anos, fui pouco-a-pouco problematizando minha rigidez, compreendendo a perspectiva dos alunos-discordantes, (re)pensando minhas crenças, me perguntando e entendendo que relações de poder (que excedem as próprias dinâmicas dos microcontextos em que me insiro-construindo) eu ajudava a sustentar quando negava minha própria língua em aula. Fui reavaliando minha prática, reconhecendo/validando o espaço da língua materna nas minhas salas, enfim.

Há, mais uma vez, aí um olhar curioso para a sala de aula. Digo, por isso, que sou professora de inglês e pesquisadora em Estudos da Linguagem com ênfase em Linguística Aplicada, mas que os dois atravessamentos identitários são, ao fim, um só. É vivendo a sala de aula que vou ficando curiosa sobre ela, sentindo ganas de trabalhar para entendê-la. Ao mesmo, é me informando pelo que outros já entenderam-teorizando que vou começando a observar a sala de aula em outras nuances, apurando os sentidos para fazer perguntas e problematizações ou para ir me dando conta das perguntas e problematizações que os alunos e as alunas propõem. Não por um acaso, todas as pesquisas que já construí desde a iniciação científica (desde o Ensino Médio, talvez) envolveram relações entre ensinar e aprender e foram pouco a pouco dialogando com processos de formação docente.

O olhar da formação docente e a possibilidade de discuti-la com outros professores e professoras (em formação) se fez presente também quando, mestranda e em parceria com uma colega de pós-graduação, voltei ao mesmo projeto de ensino, pesquisa e extensão onde primeiro me fiz professora de inglês, dessa vez como orientadora de novos monitores da língua estrangeira em que me formara. Ou quando, do meu 5º período aos fins de minha graduação fui monitora de uma disciplina de metodologias de ensino de línguas. E ainda agora quando, em parceria com outro professor, atuo em um módulo de especialização proposto para professores e professoras de inglês. Em todos esses espaços (e também em outros onde atuei) apreciei a liberdade com que pude exercer meu senso de autoria, recebendo a confiança e o suporte necessários para formular meus próprios materiais e tomar decisões coerentes com a intersecção que estabelecia entre vida em sala de aula e reflexões teóricas.

Feitas tais considerações, talvez outro aspecto que fale muito sobre mim (ou sobre os modos como me percebo enquanto professora-pesquisadora) seja meu vínculo com o espaço público. Isso, imagino, os leitores e as leitoras puderam intuir na leitura de subseções anteriores. É que a educação pública conta sobre a natureza de minha vida escolar. Conto com orgulho que fui aluna da educação pública das primeiras séries do Ensino Fundamental ao mestrado. E não afirmo isso para invalidar ou desvalorizar as contribuições da educação privada. Tenho também muita certeza da participação que tais espaços tiveram em minha educação formal quando me inseri neles.

Mas, se enfatizo o lugar da educação pública em minha construção, é para oferecer (mais) um contraponto aos tantos discursos que a invalidam, como se ser estudante da Educação (Básica) pública tivesse algo de menor, de menos adequado a expectativas de uma boa formação. Já há 16-ou-mais anos que me incomodo com os discursos homogeneizantes e depreciativos que são repetidos em relação a esse contexto e a aqueles e aquelas que o ocupam-construindo, como se a escola pública fosse mero depósito de quem não teve acesso – ‘oportunidade’, dizem por vezes – a um ensino privado.

Sem me aprofundar na urgência de que é preciso problematizar entendimentos reducionistas e plenos de senso comum do que é o Ensino Básico público e o Ensino Básico privado, deixo aqui meu desejo de que a escola pública seja cada vez mais contada por quem a vive. Isso não nos trará qualquer verdade incontestável, mas construirá um discurso com mais nuances, no qual não caberá sempre a estudantes e docentes das redes públicas o papel de coitadinhas e coitadinhos. E nem o de fazedores de balbúrdia. Essa é

uma das razões pelas quais tenho, desde que comecei a imaginar a pesquisa, convicção de que é com (e sobre) meus alunos e alunas de escola pública que quero pesquisar: é preciso respeitar o direito desses sujeitos de terem seus (contra)discursos ouvidos e de evidenciarem que têm, sim, muito a dizer-ensinando!

Essa vontade de ouvir quem frequentemente tem sua voz abafada tornou-se alvo de minha constante reflexão mais especialmente nos anos finais de minha graduação, quando fui apresentada à Linguística Aplicada Indisciplinar e por ela me encantei. Foi preciso, no entanto, que eu iniciasse de maneira (que me parecia) conflituosa minha relação com os alunos e alunas da escola onde atuo desde 2014 e sentisse por isso necessidade de me estreitar a Paulo Freire, à Prática Exploratória, a Martin Buber etc., para que eu pudesse entender que alunos e alunas – especialmente aqueles e aquelas que carregam os estigmas de serem ‘apenas crianças ou adolescentes’ e/ou ‘de escola pública’ – costumam ser dessas pessoas que têm frequentemente suas vozes abafadas e que precisam ser ouvidas um pouco mais. Quem sabe o que poderemos aprender uns com os outros se nos ouvirmos com cuidado?

Em tempos de ataque à educação formal, torna-se ainda mais essencial lembrar que a escola pública e a universidade podem, devem e conseguem ser espaços de esperança e renovação.

Tendo apresentado os praticantes, procuro, a seguir, reunir cada um e cada uma em uma tabela na qual indico também contribuições para a pesquisa:

Praticantes de Pesquisa e Atividades Investigativas em Resumo			
Praticante de pesquisa	Eu	Meus alunos e ex-alunos	Inés e Aline (conversa docente) Gabi e Miguel (conversas didiscentes)
Atividades Investigativas que contribuirão para a pesquisa	Participação em todas as práticas de geração de dados.	Interações espontâneas no contexto de pesquisa, contribuindo para a geração de dados (auto)etnográficos que são transformados em crônicas de sala de aula.	Construção de Conversas com Potencial Exploratório – dados a serem analisados (e por vezes trazidos para o diálogo com teorias).

Tabela 2: Praticantes de Pesquisa e Atividades Investigativas.

6.2.

O processo de geração de dados no trabalho para entender

(...) quero que vocês utilizem lugares simples, comuns, porque eles vão revelar-se à análise terrivelmente complexos.
(Yves Winkin, *Descer ao Campo*)

Este movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, se de um lado nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro lado permite-nos observar o familiar e estudá-lo sem paranoias sobre a impossibilidade de resultados imparciais, neutros.
(Gilberto Velho, *Observando o familiar*)

Fazer ciência de si parece gerar certo receio. Bochner (ELLIS; BOCHNER, 2014) menciona, por exemplo, que quando conheceu a autoetnógrafa Ellis, ela fazia uma comunicação autoetnográfica na qual demonstrava maior preocupação em legitimar seu discurso frente aos pares do que em tratar dos dados. Talvez o receio se dê devido a uma tradição em pesquisas que clama por cientistas (supostamente) neutros, neutras, e capazes de observar seus dados a uma distância (pretensamente) segura (VELHO, 1978). Para essa tradição, voltar-se para as próprias práticas ou para o próprio contexto seria pouco científico.

Se, no entanto, as leitoras e os leitores tiverem se mantido em diálogo com o texto até este ponto da leitura, imagino que já concordem comigo (ou que respeitem meu entendimento de) que é possível, sim, fazer ciência sem pretender neutralidade (ibid). E, se assim for, compreenderão que não acredito que dados gerados em contextos diferentes daqueles de que a pesquisadora ou o pesquisador faz parte sejam por isso mais ou menos legítimos. Familiares ou estranhos a quem pesquisa, continuam sendo dados e contextos construídos por pessoas plenas de ideologias e atravessamentos sociodiscursivos (ibid).

Pode-se argumentar, no entanto, que o problema não está na reconhecida ausência de neutralidade sobre os dados, mas na incapacidade de contemplá-los em sua plenitude. Por estar inserida por demais no contexto, a pesquisadora ou o pesquisador não seria capaz de se distanciar suficientemente para enxergar o espaço, a situação por completo. A essa justificativa, argumento com o entendimento de que não é possível, qualquer que seja a circunstância, enxergar por completo o que nunca está pronto, o que é eterno devir. E, se o contexto nunca está dado, há sempre algo novo a se descobrir-construindo, qualquer que seja o lugar de onde a pesquisadora ou o pesquisador parta.

Além disso, não é difícil que, tornado tão parte da repetição-cotidiana-irrefletidamente-automatizada, o familiar deixe de instigar perguntas. Olhar para o

familiar com vontades científicas é, então, um modo de reaprender a estranhá-lo (ibid). De usar sua pesquisa para desestabilizar em si, nos demais praticantes e em seus leitores e leitoras o que ficara tão solidificado que já não lhes provocava os sentidos (DA MATTA, 1978). Ou, ao contrário, olhar para o próprio contexto e partilhar isso pode ser também uma forma de contribuir para normalizar práticas ou discursos marginalizados. Um modo de abrir brechas para que tais discursos e práticas sejam também considerados possíveis; para que outros partilhem discursos e práticas semelhantes (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Olhar para meu próprio contexto, para o modo como o construo junto de meus alunos e alunas ou para o modo como o reconstruo contando o que vivi com eles e elas é, portanto, provocar oportunidades de estranhá-lo. E, ao estranhá-lo, repensar minha postura diante dele, me reconhecendo como mais que mera espectadora do espaço que (conscientemente ou não) ajudo a compor. Do mesmo modo, ao conhecerem minha experiência e as reflexões que ela me inspira, poderão talvez também os leitores e as leitoras refletir sobre suas práticas, estranhando o que se tornara ordinário em suas rotinas escolares.

Ainda, olhar para tal contexto é reconhecer o papel marginal muitas vezes conferido aos alunos e às alunas. É procurar subvertê-lo, ao apurar meus sentidos para as contribuições discentes, fazendo delas potência para minha formação. Ao fazer isso, guardo a esperança de que alguns de vocês possam também reconhecer o potencial formador em suas alunas e seus alunos, contribuindo para que essa possibilidade se torne menos distante das vivências escolares.

Assim, proponho uma pesquisa na qual sou pesquisadora e pesquisada, fazedora de ciência de mim e dos meus alunos e alunas (e **com** eles, elas e outros agentes inseridos em processos educacionais) a partir da própria rotina escolar que dividimos. Configura-se, portanto, esse um trabalho com traços autoetnográficos, como discutirei melhor a seguir, ao tracejar as estratégias de geração de dados.

6.2.1.

A sala de aula como um texto

Sugere Freire (2015) às professoras e professores que aprendam desde sua primeira formação a ler a sala de aula como quem lê um texto. Propõe que observem seus alunos e alunas com seus afetos e prosódias, seus gestos e interações; que seja tudo isso

registrado. Vai além e propõe que as alunas e os alunos sejam convidados ao jogo. Que façam eles e elas seus registros das leituras que constroem da professora ou do professor. Que pratiquem suas escritas ao observarem-registrando gestos, humores, reações de quem que lhes educa-sendo-educado. Convida ambos, docentes e discentes, a esse hábito, que não deve se tornar obrigação, de lerem-se constantemente uns aos outros. Vislumbra os aprendizados possíveis na leitura e na escuta do que cada qual registrou; sonha promessas de renovação pelo diálogo com a palavra do outro. Explica que, para tanto,

Precisamos, por exemplo, de bem **observar**, de bem **comparar**, de bem **intuir**, de bem **imaginar**, de bem **liberar nossa sensibilidade**, de **crer nos outros** mas não demasiado **no** que pensamos dos outros. Precisamos exercitar ou educar a capacidade de **observar**, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também, e ao lado deste registro, arriscar-nos a fazer algumas observações críticas e avaliativas a que não devemos contudo, emprestar ares de certeza. Todo este material deve sempre estar sendo estudado e reestudado pela professora que o produz e, por ela e a classe de alunos com quem trabalha. (ibid, p.164; grifos no original)

Com isso, o que Freire parece sugerir é uma atitude (auto)etnográfica da sala de aula, das vidas e das relações que ali se desenvolvem. Na (auto)etnografia freireana, quem observa é também observado, de modo que todos e todas são praticantes desse registro cuidadoso do que partilham. Em lugar de uma atuação parasítica (cf. ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), estabelecem-se bases para uma relação democrática. Democrática não só porque todas e todos participam (em uma espécie de pesquisa do praticante – COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), mas também porque estão todos e todas prontos a desestabilizar suas próprias certezas, assumindo uma atitude crítica diante do que registram para mais tarde revisitar, confiando na palavra do outro (fonte constante de excedentes de visão – BAKHTIN, 2003).

Em Freire, a (auto)etnografia dos praticantes e das praticantes é feita sob a forma de registros escritos, os chamados diários de campo. Em minha tese, os registros que se configurariam como notas de um diário de campo viram crônicas que entremeiam capítulos. Ajudam a criar em mim e nos leitores, nas leitoras, o imaginário de meu contexto de geração de dados e das relações que ali estabeleço com alunos e alunas. Apontam para persistências e rupturas nossas e fazem refletir sobre a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula.

Com fins analítico-discursivos, entretanto, a leitura das salas de aula que minhas alunas, meus alunos e eu construímos na lida uns com os outros se dá sob outros moldes.

Proponho uma (auto)etnografia como sugere Freire (1993/2015): feita a muitas mãos e constantemente revisitada, plena de vontades éticas, crítico-reflexivas, democráticas. A isso alio os princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória (MILLER, 2013, por exemplo), construindo o que chamamos pesquisa do praticante (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), feita no entrelaçar entre fazer científico e práticas escolares. Assim é que o que vivo com meus alunos e alunas aguça em mim perguntas as quais trabalho para entender na parceria com discentes e outras docentes. E, para entender, nos reunimos e conversamos.

6.2.2. Conversas com Potencial Exploratório

*Do nosso ponto de vista, viver é trabalhar para entender.
(Grupo da Prática Exploratória, Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?)*

Esta subseção é resultado de minhas vivências como pesquisadora, bem como de duas Conversas com Potencial Exploratório. A primeira, construímos espontaneamente em um encontro de orientação com a Professora Inés Miller. Era novembro de 2020 e ela fazia planos de reunir orientandos, alunos de mestrado e doutorado, colegas professores, membros da Prática Exploratória... O intuito era tratarmos deste conceito presente em tantas dissertações e teses exploratórias: as Conversas com Potencial Exploratório (CoPE).

Ocorre que, enquanto planejávamos para entender, nós, orientandos e orientandas, começamos já a trabalhar para entender: trocamos experiências e impressões, pensamos distanciamentos e aproximações com outras formas de geração de dados, nos pusemos a teorizar e tentar conceituar... fizemos, enfim, uma Conversa com Potencial Exploratório sobre Conversas com Potencial Exploratório! O assunto parecia, afinal, dialogar com as qualidades das vidas acadêmicas de todas e todos que estavam presentes naquele momento.

A segunda conversa é um desdobramento dessa primeira: cerca de duas semanas depois, nos reunimos todos e todas, como planejado, para pensar Conversas com Potencial Exploratório e seu papel na construção de pesquisas acadêmicas¹⁰⁴. É a partir

¹⁰⁴ Sem esses encontros, este texto possivelmente teria menos nuances e reflexões. Sou grata, por isso, a cada um e cada uma que emprestou, de algum modo, sua voz para o que você que me lê conhece agora.

dessa mistura entre o que vivi-pesquisando e o que dialoguei-teorizando que exploro o conceito.

6.2.2.1. Explorando o conceito

Termos que remetem à possibilidade de fazer de momentos de diálogo oportunidades de geração de dados têm sido recorrentes em trabalhos exploratórios: *critical insight-generating professional conversation* (algo como conversa profissional crítica geradora de entendimentos-intuídos, em MILLER, 2001); conversa profissional (MORAES BEZERRA, 2007; REIS, 2013); conversa(s) exploratória(s) (NUNES, 2017; GRIFFO, 2019); entrevistas exploratórias (EWALD, 2015); conversa de pesquisa (CORTÊS, 2017); conversa(s) reflexiva(s) (MORAES BEZERRA, 2007; PIEDADE, 2019). São muitos os termos, mas todos guardam os mesmos desejos exploratórios de que nós, pesquisadoras e pesquisadores, possamos nos abrir para o inesperado da relação sociodiscursiva em que nos engajamos. O desejo de sermos menos um entrevistador ou uma entrevistadora com um roteiro em mãos e mais alguém que deseja conversar e trabalhar para entender acolhendo os espontâneos de cada interação.

Não nego que, como praticantes exploratórias e exploratórios inseridos em uma estrutura universitária, temos, sim, algumas expectativas anteriores à conversa. É, afinal, uma pesquisa acadêmica: precisamos definir objetivos e nos certificar de que nossas conversas dialoguem minimamente com tais propostas de pesquisa. Mas, nos encorajamos também a: a) flexibilizar os papéis de quem pergunta e de quem responde; b) possibilitar a aquele ou aquela com quem se conversa o espaço para dar novos rumos ao que havia sido planejado; c) construir uma parceria que permita que pesquisadora e pesquisados se beneficiem, ambos, em alguma medida, do trabalho para entender.

Talvez seja também característica das Conversas com Potencial Exploratório que todas pareçam dialogar com a qualidade da vida do pesquisador ou da pesquisadora e daqueles que convida para conversar. As Conversas com Potencial Exploratório que mantive com Gabi e Miguel falam de minha constante busca por esfarelar os muros construídos entre quem ensina e quem aprende até que possamos todos nos perceber formadores, formadoras uns dos outros. Fala também dos desafios, aprendizados, conflitos e contentamentos que advém daí.

Ao mesmo tempo, a narrativa que Gabi traz no excerto que analiso conta da natureza da vida dessa aluna (e da minha) em um momento da sala de aula. Fala de emoções mobilizadas e mexe com construções identitárias. Também por isso, sinto que há um aspecto algo terapêutico no modo como Gabi e eu fomos reelaborando nossos olhares para o evento que vivemos, como talvez os leitores e as leitoras percebam no momento de apresentação-construída e análise dos dados.

Também assim foi a primeira Conversa que construí, ainda nos primeiros anos de doutorado, junto com Inés e Aline. Ela conta do espaço que fui criando em minha relação com os alunos e as alunas, das alegrias e conflitos de me perceber aprendendo com quem me propunha a ensinar. Conta de como tudo isso ressoava nos modos como construía minha identidade docente à época. De como era importante para mim ressignificar aquele cenário e partilhar esse movimento gradual com duas professoras que se alinhariam sem julgar ao olhar que eu trazia-construindo.

De modo semelhante, a conversa de pesquisa em que Thelma se engajou fala das dores que ela e seus colegas professores viviam no ambiente de trabalho que partilhavam (CORTÊS, 2017). Falar sobre o assunto, entendo, foi, mais que pesquisar, também oportunidade para criar um espaço seguro de acolhimento de emoções que nem sempre nos sentimos confortáveis para expressar em nossos ambientes de trabalho.

Também a conversa que Diego construiu com seus colegas de tempos de graduação fala de sua qualidade de vida, segundo entendo. Foi entre amigos que Diego pôde rememorar-construindo o afeto-saudade que guardara de seus primeiros anos de universidade e trabalhar para entender o que havia de tão querido nessas memórias, partindo da questão-exploratória “Por que participar do grupo de discussão/pesquisa foi tão **significativo** para mim?” (NUNES, 2017, grifo meu). E exemplos como esses abundam nas pesquisas em Prática Exploratória que envolvem gerações de dados com conversas!

O que fica, talvez dos exemplos de minha tese e das dissertações de Thelma e Diego, é que, ao servir para tratar da qualidade da vida que o pesquisador ou a pesquisadora partilha com outros agentes sociais, as Conversas com Potencial Exploratório se abrem como espaço para a abordagem tanto de temas calorosos quanto de temas dolorosos. O que importa é que elas dialogam com as vivências de quem nelas se engaja e, por isso, se fazem significativas. Tão significativas que são por vezes o único

ou primeiro espaço que o praticante, a praticante, encontra para elaborar-junto o tema que (lhe) escolheu.

Em meio a tanto afeto e processos com efeitos quase terapêuticos, preciso lembrar o que expressei quando comecei a contar de Conversas com Potencial Exploratório: elas estão inseridas em um contexto acadêmico e isso lhes confere significado, ajuda a contar sobre como serão construídas. Gera, por vezes, quebras de expectativas por parte do pesquisador ou da pesquisadora. É disso que tratarei na subseção a seguir, quando explicitarei e justificarei o termo que adoto para representar essa forma de geração de dados de pesquisa.

6.2.2.2.

Aspectos de meu processo de geração dos dados

A primeira Conversa com Potencial Exploratório que mantive para a pesquisa não foi realizada com a finalidade de gerar dados. Era uma quinta-feira de setembro em 2017; Aline e eu partilhávamos mais uma reunião de orientação com Inés. Compúnhamos, então, um trio com diversidade de experiências. Aline era mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e construía uma pesquisa exploratória a respeito das razões pelas quais seus alunos da Educação Básica frequentavam as aulas. Eu era a caloura do grupo; iniciava meus estudos de doutorado no mesmo programa. Com isso, começava também a me ambientar à universidade em questão e a olhar para a minha sala de aula, orientada pela minha proposta de pesquisa, bem como pelo viés exploratório com que escolhi investigar (e viver) minha prática docente. Inés, nossa orientadora, era a que incentivava a partilha de vivências e ia nos ajudando a fazer a leitura delas no sentido freireano da sala de aula como um texto.

Naquele ambiente exploratório no qual acatar a fala de um aluno ou aluna não era visto com receio de perdas de autoridade, resolvi contar o que havia vivido. E, como de hábito, gravei a conversa por se tratar de uma sessão de orientação que poderia me suscitar reflexões posteriores. Ocorre que aquele material foi voltando em nossas conversas, criando em mim vontades de aprofundamento. Só então virou material de pesquisa, que abordo-analisando nesta tese.

Com Gabi e Miguel, por outro lado, foi tudo planejado no sentido de que eles e eu sabíamos desde o princípio que nossas conversas ganhariam desdobramentos analíticos. Não foi planejada, no entanto, a fala de Gabi e Miguel que me fez convidá-los a se

fazerem praticantes da pesquisa. O “todo mundo aprende com todo mundo” foi pronunciado espontaneamente em uma aula e seguiu ressoando em mim pela intensidade com que dialogava com minha proposta exploratoriamente investigativa. Se desdobrou, então, em muitas conversas.

Na primeira, realizada em 22 de novembro de 2019, é possível perceber os contornos híbridos e tateantes do gênero que vem sendo vivido e discutido por praticantes exploratórios e exploratórias inseridos em práticas acadêmicas: a Conversa com Potencial Exploratório. Tal qual ocorre com os princípios e com as ideias sobre os aprendizes e as aprendizes da Prática Exploratória, o gênero parte das necessidades daqueles e daquelas que o experimentam e, à medida que é explorado na vivência, vai gerando entendimentos e sendo teorizado. Sem manuais que o definam, esse gênero se torna um misto entre aquilo que desejamos e o que somos capazes de fazer ao longo da interação. Nas Conversas com Potencial Exploratório, cabem formalidade e informalidade; hierarquias e tentativas de dissolvê-las...

Assim, sentei-me, naquele novembro de 2019, em uma sala de aula vazia com os dois praticantes, Gabi e Miguel, para uma conversa informal. Nela, retomariamos nossas aulas de inglês em 2018. Desejava recuperar-construindo o contexto em que os dois ex-alunos disseram que “todo mundo aprende com todo mundo” para encontrarmos exemplos de nossas aulas que justificassem tal fala. Não tinha perguntas ensaiadas, embora já soubesse que queria pensar o aprender “com todo mundo” vivido enquanto éramos ainda professora e alunos. Não era, afinal, meu intento construir uma entrevista, fosse ela estruturada ou semi-estruturada. Ainda assim, apesar do desejo de deixar fluir uma conversa em que os papéis de professora e alunos se fizessem menos marcados, fui eu quem iniciou a interação, enquanto os alunos aguardavam minhas orientações sobre o que faríamos: “Então, deixa eu explicar pra vocês. O que a gente vai fazer hoje...”.

Nesse processo de geração de dados, o perfil colaborativo da Prática Exploratória, que permite a todas e todos os praticantes serem coconstrutores da conversa (MORAES BEZERRA, 2007, por exemplo), se manteve: muitas vezes, eram propostos tópicos que eu não previra, mas que pareciam mobilizar os alunos, retornando em diversos turnos, conforme as necessidades deles. Manteve-se ainda a busca por entendimentos que torna o próprio ato de gerar os dados um processo reflexivo: quando percebi que meus ex-alunos relacionavam o aprendizado construído com colegas e familiares (bem como o que podiam ensinar aos professores e às professoras) à qualidade de vida, mas que remetiam

o aprendido com os professores e as professoras apenas a conteúdos, senti necessidade de atentar-lhes para isso e perguntar “por quê?”.

Ocorre que, ao fim, embora não tivesse elaborado nenhum roteiro de entrevista, havia costurado-no-correr-da-interação – sempre orientada por meus objetivos de pesquisa – uma conversa na qual terminamos por discutir, dentre outros tópicos: a) o que os alunos, as alunas aprenderam e aprendem com cada um, cada uma; b) o que eu, como professora de inglês, aprendi ou poderia ter aprendido com os praticantes da pesquisa: meu ex-aluno e minha ex-aluna; c) o que eles, como meus ex-alunos, puderam aprender comigo. Para tanto, precisei, em alguns momentos propor perguntas explícitas, formuladas no durar da interação, e insistir até que elas fossem respondidas. Seria, então, uma entrevista? Uma entrevista não-estruturada; desestruturada, talvez?

Ao mesmo tempo, houve, na primeira interação que propus, espaço para que os alunos conversassem com colegas ou familiares que os procuravam, mastigassem biscoitos, mandassem recados para futuros ouvintes – “(...) e ela é uma mãe maravilhosa pra mim. Mãe, se você estiver escutando isso, eu te amo, tá?”, diz Gabi (em conversa com potencial exploratório presencial do dia 22 de novembro de 2019, 00:16:10 – 00:16:13). Ademais, na conversa, os alunos faziam transbordar as qualidades de suas vidas dentro e fora da escola nas narrativas que se entremeavam às perguntas: falaram dos conflitos (raciais, psíquicos, religiosos...) que vivem ou presenciaram na escola e do apoio que se ofertam em tais momentos. Partilharam a admiração que sentem por parentes. Discutiram fé. Compararam professores. Questionaram posturas de colegas. Comentaram das dificuldades de algumas gerações com afetos e tecnologias... E, como no episódio de sala de aula, foram me dando razões para desejar perguntar e entender mais, para convidar-lhes para novas conversas, lembrando a atmosfera sustentável dos princípios exploratórios. Foi a partir dessa primeira conversa que outras foram surgindo e alguns pontos foram sendo aprofundados, na costura entre interesses de pesquisa e vidas escolares partilhadas.

Na segunda conversa, a que escolhi recortar para analisar na tese, mostrei para Gabi excertos de nossa primeira interação-com-fins-de-pesquisa para que pudéssemos seguir refletindo. A resposta da aluna veio em forma de uma narrativa na qual somos personagens, de modo que fomos as duas precisando observar nossas posturas e pensá-las em relação ao grupo no qual estivemos inseridas. Fomos as duas observando a natureza de nossas vidas (na escola), pensando como trabalhá-la para o desenvolvimento

mútuo, em suma. E, nesse observar, pudemos nomear emoções, rever posturas, considerar outros olhares... aprender. Não ocupamos os mesmos espaços, devo reconhecer. Mas, criamos ainda assim brechas aqui e ali, como procurarei apontar-construindo ao longo da análise.

As brechas estão também nos momentos em que não falamos de pesquisa. Ao longo dos meses de 2020, em nosso grupo no *whatsapp*, houve espaço para, além de perguntas investigativas minhas (ou entremeando elas), conversas sobre: a criação de um canal de *Youtube*, cuidados capilares (registrados em foto e partilhados), rinite, falecimentos, a inserção em um novo curso, tarefas de casa, o tédio gerando vontades de interação no grupo... Nada disso fora planejado, mas tudo isso entremeou nosso contato *online*. Às vezes, essas falas acompanhavam o convite para novas conversas. Às vezes, não.

Lembro de momentos em que Gabi entrou no grupo apenas para dizer “ooooi”, dando às interações um caráter mais informal e menos planejado do que aquele que seria geralmente conferido a entrevistas de pesquisa; mais que isso, atendendo às suas próprias necessidades interacionais. Como essa, houve outra iniciativa dos alunos que me tirou um pouco do centro: quando trocou seu número de telefone, Gabi recorreu a Miguel para readicioná-la e, querendo saber o que havia perdido das interações, foi atualizada também por ele. A mim, coube agradecer e confirmar as orientações dadas pelo aluno.

Expresso tudo isso, reconheço-problematizando que, no compasso da hibridez do gênero *Conversa com Potencial Exploratório*, minha própria percepção dos modos como gerava os dados (e minha reflexão sobre como nomear tal processo) oscilava. Às vezes, me perguntava, angustiada, se não havia conduzido uma entrevista: Por que só eu pergunto? Por que há uma expectativa de que seja eu a orientar os rumos da interação? Por que, na primeira conversa, mesmo sem elaborar um roteiro, termino tendo um diálogo que me parece muito bem organizado; estruturado, até? Por que me implico pouco como praticante da conversa (ou assim sinto)?

Em outros momentos, reavaliava essas autocobranças (tão típicas dos modos como me elaboro) e as abrandava: Minha expectativa inicial, na primeira conversa, era a de falar das aulas de inglês, mas falamos também das aulas de história e do que nem aula-escolar era; não tive tanto controle da interação quanto julguei. Mandar beijo para a mãe, como fizera Gabi, não é típico de entrevistas de pesquisa (é, talvez, de entrevistas de

televisão), mas coube em nossa conversa, dando-lhe um tom informal. Quando os alunos destoavam de minhas intenções de falarmos das aulas de inglês, eu me mantinha interessada e responsiva ao que diziam; não os atropelava com minhas perguntas, mas procurava ganchos em suas falas. As perguntas que eu fazia, bem, elas eram construídas em resposta ao processo de nossa interação; só foram possíveis por causa dos modos como a troca-discursiva se deu. E o que dizer da escolha de Gabi, na segunda conversa, de retomar um conflito ocorrido na aula de inglês? Não foi um modo de me implicar na conversa? Não foi também um modo, muito bem-vindo, de bagunçar minhas expectativas? E, ora, como não querer que os alunos me cobrassem orientações se fora eu a fazer o convite para a conversa?

Todo esse oscilar que me acompanhou ao longo da geração dos dados fala, entendo, de minha vontade exploratória de construir interações tão igualitárias e espontâneas quanto possíveis. Fala de meu desejo exploratório de não ser senhora da interação. Fala também da frustração de nem sempre me perceber alcançando tais ensejos. É por isso que não afirmo Conversas Exploratórias, mas falo de Conversas com **Potencial Exploratório**. Não havia como prever os rumos da interação, mas trabalhei para que eles estivessem alinhados com os princípios ético-inclusivos da Prática Exploratória.

6.2.2.3. Conversas docentes, conversas dodiscentes¹⁰⁵

Nesta tese, procuro fazer dois movimentos: um docente e outro dodiscente¹⁰⁶. No movimento docente, olho para minhas práticas de sala de aula durante um encontro de orientação. Nele, estão presentes, além de mim, Inés, minha orientadora, e Aline, à época mestranda do mesmo programa de pesquisa e professora de outra rede pública de ensino. Nesse primeiro movimento, o cenário e as personagens das narrações são construídos por

¹⁰⁵ Utilizo **dodiscente** em referência ao termo “do-discência” que Freire (2004, p. 28) propõe para nos lembrar que “[n]ão há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (ibid., p.23). Assim, ao retomar o termo, lembro não só que os diálogos construídos com Gabi e Miguel foram feitos da mistura entre meus saberes docentes e seus saberes discentes, mas também que, nessa mistura, eles e eu pudemos ensinar-aprendendo uns com os outros.

¹⁰⁶ No processo investigativo aqui registrado, faço a opção por me deter mais enfaticamente na análise de uma conversa dodiscente elaborada em parceria com Gabi, embora analise também dados com Inés e Aline. Entendo, contudo, que os sentidos da tese permanecem sempre abertos a novas leituras, a outros aprofundamentos. Planejo, por isso, a construção de novos diálogos, em forma de comunicações e artigos científicos, que me permitam ainda outros desdobramentos analíticos a partir das conversas que pude ter com os praticantes.

minhas leituras e, junto com Inés e Aline, vou reconstruindo a situação a partir dos olhares da Prática Exploratória, de Paulo Freire, de nossas experiências e teorizações docentes. Permaneço, então, no espaço (legítimo!) em que nós, professoras e professores, aprendemos a construir nossas formações: a universidade, junto de nossos pares e de nossas formadoras, nossos formadores. Se considerarmos Buber (2011), talvez seja possível dizer que, nesse primeiro movimento, parto de meu lugar, porque é a partir dele, de minha (trans)formação, que posso ir movimentando meu mundo educativo.

No movimento dodiscente, o olhar é ainda para a sala de aula, a minha sala de aula, mas a construção desse cenário é feita de outras vozes além das docentes. Entram em cena dois ex-alunos, Gabi e Miguel, a recuperar-construindo o que vivemos-aprendendo. Com isso, entram também outros modos de se perceber a sala de aula e, a partir deles, outras oportunidades para que eu possa pensá-la. Vou me ajustando (e ajustando o aluno e a aluna) aos temas e suas abordagens (procurando conciliar o que trazem e minha proposta de pesquisa). Vou, com isso, conhecendo outras versões desses jovens e da(s) qualidade(s) de nossas vidas escolares. Se voltarmos a Bakhtin (2003), diria que esse talvez seja o movimento exotópico. Embora também inseridos nas cenas que retomam-construindo, Gabi e Miguel estão distanciados dos olhares ‘professorais’. Podem, por isso, construir as cenas com outros contornos, dando, assim, o acabamento que só pode dar quem se encontra na posição externa-ao-eu-docente. A seguir, trato dos procedimentos de análise dos dados, abordando o terceiro eixo que compõe a Prática Exploratória enquanto Linguística Aplicada: o da análise de narrativas.

7

O eixo das narrativas: procedimentos de análise

(...) olhe para a experiência analiticamente. Do contrário, [você estará] contando [sua] história – e isso é legal – mas as pessoas fazem isso na Oprah todos os dias. Por que sua história seria mais válida que a de qualquer outra pessoa? O que torna sua história mais válida é que você é um pesquisador. Você tem uma série de ferramentas teóricas e metodológicas e uma literatura de pesquisa para utilizar. Essa é sua vantagem. Se você não consegue enquadrar [sua história] em torno dessas ferramentas e literatura e apenas a enquadra como “minha história”, então por que ou como eu deveria preferir sua história em relação à de tantas outras pessoas que vejo 25 vezes por dia na televisão?^{107, 108}
(Mitch Allen, entrevista pessoal)

Talvez seja essa a tarefa mais importante que os pesquisadores no campo de Estudos da Linguagem devam enfrentar no mundo social contemporâneo: criar inteligibilidade sobre modos de viver a vida social, com base em um arcabouço interdisciplinar que aborde as relações entre discurso e identidades sociais, visando colaborar na compreensão da ideia de “vertigens contemporâneas”.
(Branca Falabella Fabrício; Luiz Paulo da Moita Lopes, *Identidades em xeque em narrativas contemporâneas*)

Sei que expresso com muita frequência ao longo deste texto o gosto que tenho em construir uma pesquisa que me ajude a pensar a sala de aula e as relações que ali construo, a encarar meus alunos e alunas como praticantes que podem me ajudar a pensar a prática docente. Tudo isso diz muito para mim e para os modos como me construo na rotina escolar. Mas, afinal, o que isso tem a dizer a vocês, que desconhecem a mim, meus alunos e alunas? O que, enfim, torna meus dados mais que mera contação de histórias, como tantas outras com que nos deparamos no dia a dia? A resposta a essas perguntas está no tratamento analítico que dou aos dados. Nas relações que estabeleço entre eles e as teorias

¹⁰⁷ Do original “look at experience analytically. Otherwise [you're] telling [your] story—and that's nice — but people do that on Oprah [a U.S.-based television program] every day. Why is your story more valid than anyone else's? What makes your story more valid is that you are a researcher. You have a set of theoretical and methodological tools and a research literature to use. That's your advantage. If you can't frame it around these tools and literature and just frame it as 'my story,' then why or how should I privilege your story over anyone else's I see 25 times a day on TV?”

¹⁰⁸ Em tempos como os que vivemos, tempos nos quais fazeres científicos são postos em questão de maneira rasa, desinformada e acusatória, marcar o trabalho cuidadoso e informado que envolve nossos processos investigativos me parece um gesto necessário. Essa afirmação da prática científica corre o risco, entretanto, de esbarrar em outra desmedida: a do pedantismo intelectual de quem nega saberes que não caibam nos moldes da academia, desaprendendo a capacidade de pôr-se em diálogo com a vida que justifica a teoria. Ciente de ambos os riscos, procuro me orientar por Freire (2017, p.87, grifos meus), para quem não nos cabe “[n]em elitismo nem basismo. Um não é o contrário positivo do outro. Quer dizer, não é o elitismo que se deve contrapor ao basismo nem o basismo ao elitismo. Porque não sou elitista, não vou ser basista; porque não sou basista, não vou ser elitista. A minha posição é a da **comunhão entre o senso comum e a rigorosidade.**” O que percebo, então, de ensinamento nessas palavras é a compreensão de que “parece fundamental que o educador-político e o político educador se tornem capazes de **ir aprendendo a juntar**, na análise do processo em que se acham, a **sua competência científica e técnica**, forjada ao longo de sua experiência intelectual, **à sensibilidade do concreto.**” (FREIRE, 2017, p.82, grifos meus). É o que procuro fazer.

que inspiram minhas reflexões científicas. Nas extrapolações que busco estabelecer, a partir de um contexto tão singular, para escalas maiores (ALLEN *apud* ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

Parto do entendimento socioconstrucionista de que os discursos que construo com ou sobre meus alunos e alunas são, de algum modo, responsivos ao mundo em que vivemos: operando em nossas práticas sociodiscursivas locais, em nosso aqui-e-agora interacional, atuamos (por vezes inconscientemente) conforme discursos que, circulando em escalas maiores, nos orientam. Ao mesmo tempo, nesse atuar discursivo local provocamos (ou podemos provocar) constante tensão nos discursos globais-razoavelmente-estabilizados-e-normatizados-pela-repetição que nos orientam, fazemos (ou podemos fazer) brechas discursivas locais que desestabilizam tais discursos. Por isso, como pesquisadora em Estudos da Linguagem, minha contribuição está em tecer microanálises desses discursos, olhando tanto para o que neles sedimenta quanto para o que neles ensaia esfarelamentos.

Observando escolhas lexicais, atentando para elementos extralinguísticos (tom e velocidade da voz, silêncios e interrupções, gestos, feições e olhares etc. em dados orais; presença ou ausência de imagens, elementos de formatação etc. em dados escritos), proponho análises interpretativistas, segundo perspectiva socioconstrucionista, do aqui-e-agora interacional. Meu olhar investigativo está, portanto, menos no que se diz e mais em **como** tudo é dito, tanto quanto nos modos pelos quais essas construções discursivas atuam-constituindo em aspectos identitários e sociointeracionais local e globalmente.

Para isso, preciso visitar-construindo com frequência os dados, estudá-los com vontade de estranhamento. Cuidar para que as teorias que leio visando à análise sirvam para a construção de diálogos e não de sufocamentos. Por essa razão, minhas decisões sobre como analisar os dados caminharam junto com a própria geração deles. Sabia de antemão que, para cumprir os objetivos discutidos na seção precisaria estabelecer conexões entre teorias de análise do discurso, reflexões a respeito da(s) vida(s) em sala de aula e meus dados. Mas, os modos como esses elementos iriam se entrelaçar só foi se delineando à medida que os dados iam sendo construídos e eu ia me pondo em diálogo com eles.

Reconheço, contudo, que não iniciei tal movimento completamente desinformada ou livre de expectativas, razão pela qual o entendimento dos momentos de geração e

análise de dados como sequências bem-delimitadas, uma após a outra, pode ser problematizado (GARCEZ, 2002; GARCEZ; BULA; LODER, 2014). Menciono, por isso, que têm alimentado meu olhar investigativo, além de uma perspectiva socioconstrucionista do discurso, as leituras daqueles que pensa(va)m a(s vidas em) sala de aula (tais quais ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; FREIRE, 2015; MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020 etc.); daqueles que preconizam um olhar mais cuidadoso para as relações humanas, valorizando a escuta atenta (BUBER, 2006, por exemplo) e daqueles que reconhecem a urgência de atender para atores sociais antes marginalizados (RAJAGOPALAN, 2003, 2006; MOITA LOPES, 2006 para citar alguns), cientes do quanto têm a aprender com essas vozes do Sul (como SOUZA, 2011; MILLER, 2013).

A seguir, convido-lhes a conhecer meus entendimentos teóricos sobre narrativas e posicionamentos e por que razão os considero preciosos materiais para a compreensão dos discursos e construções sociais. Faço isso para que possamos depois conhecer episódios vividos em minha sala de aula e a forma como os teorizo-analisando.

7.1.

Narrativas: quando contar é construir

Uma sequência de duas orações ordenadas no passado. Basta isso para que se tenha uma narrativa (LABOV, 1972). Teremos, então, com tal sequência, o que Labov entende por **ação complicadora**, por meio da qual respondemos à pergunta “e então, o que aconteceu?” ao contar uma história. É o que ocorre na primeira sequência de falas a ser analisada por mim na tese e da qual depreendo o fragmento-exemplo: “aí uma aluna copiou copiando virou pra mim e falou assim ‘mas professora porque que a gente não entrevista as pessoas?’”

Além desse elemento obrigatório, narrativas podem incluir ainda cinco outros, segundo uma perspectiva canônica (ibid; BASTOS, 2005). A fim de contribuir para a compreensão dos elementos e, ao mesmo tempo, já apresentar os leitores e as leitoras aos dados com os quais terão mais oportunidades de se familiarizar no momento de minha análise, procurarei exemplificar cada um dos cinco elementos com fragmentos da primeira Conversa com Potencial Exploratório a ser conhecida:

a) Sumário: introduz um resumo da situação a ser narrada, de forma a com isso responder à pergunta “sobre o que é isto?”. Além disso, aponta brevemente as razões pelas quais a

narrativa merece ser contada. Em minha narrativa, por exemplo, talvez seja possível considerar como sumário os momentos em que eu-narradora digo “Deixa eu mostrar e contar a historinha porque tem uma historinha por trás dele ((um pôster sobre a mesa))” e “porque o que aconteceu foi o seguinte essa pergunta não emergiu deles ((meus alunos)) mas a proposta de fazer isso daqui foi deles”. Nesse resumo, já anuncio que a narrativa tratará de questões de sala de aula e que merece ser contada pelo papel que meus alunos e alunas desempenham no episódio a ser narrado;

b) Orientação: situa o interlocutor ou a interlocutora quanto à situação sendo narrada. Inclui, por isso, informações de tempo, espaço, pessoas envolvidas e suas atividades etc. a fim de responder às perguntas “quem? onde? quando? o que?”. Na orientação de minha narrativa, por exemplo, eu-narradora descrevo: a) onde: uma escola, indicando condições socioeconômicas (“lá no é a gente entrou de férias lá no ((escola)) a gente tá sem calendário até hoje coisa e tal”; “mas prova se a gente quiser fazer prova a gente tem que fazer dos nossos recursos porque não tem xerox lá então tem todas estas questões”) e demandas (“quando retornou a gente tinha DUAS SEMANAS pra fazer brotar uma NOTA dos alunos de duas fontes diferentes. Assim”); b) minha atitude perante a situação (o que): “que que eu vou ter que fazer? eu vou dar um trabalho pra eles em sala de aula pra eles copiarem do quadro e vou dar um teste”; c) quem e quando: “aí no eu dou aula pra sexto e sétimo ano sexto an- é três turmas à tarde na quarta-feira e três turmas de manhã na terça-feira. e- na quinta-feira. então isso aqui aconteceu com a turma de quinta-feira de manhã”;

c) Resolução: aponta para o desfecho da narrativa, respondendo à pergunta “o que, enfim, aconteceu?”, como quando digo “ah mas eu combinei com eles olha os testes vão tá aqui de um jeito ou de outro se vocês não fizerem a gente vai fazer teste mas do contrário a gente faz isso que eu PREFIRO assim também”;

d) Coda: anuncia que a narrativa chegou a seu fim, indicando, dessa forma, que as perguntas “e então, o que aconteceu?” e “e daí?” já foram exauridas. Pode ser, por exemplo, formada por observações, como a que faço em um desdobramento da primeira narrativa “num sei eu posso tá viajando”, ou mesmo antes, quando digo “e aí eu eu achei engraçado porque eu fiquei pensando que assim precisou que AQUELE momento com AQUELA aluna acontecesse”. Ou pode ser feita de um encerramento mais breve como “então foi isso”. Com palavras assim, o narrador ou a narradora traz a si e a seus interlocutores, interlocutoras, de volta ao presente do evento narrativo;

e) **Avaliação:** indica o ponto da narrativa, as razões pelas quais ela merece atenção. Atende, então, à pergunta “e daí; o que há, afinal, de extraordinário na situação narrada para que ela valha ser ouvida?”, podendo ocorrer tanto sob a forma de uma suspensão à narrativa e retorno temporário ao evento narrativo/presente (avaliação externas/explicitas: o “e aí eu achei engraçado também eu refletir sobre as minhas resistências também” de minha narrativa, por exemplo) quanto entremeada à própria história (as chamadas avaliações encaixadas/implícitas, expressas por meio de escolhas lexicais, fonológicas, rítmicas etc. que conferem sentido sem interromper o fluxo narrativo, como fiz em “e quando retornou a gente tinha DUAS SEMANAS pra fazer brotar uma NOTA dos alunos de duas fontes diferentes.”). Pode ainda ocorrer no limiar entre avaliação externa e avaliação encaixada, quando uma avaliação explícita é animada na voz de algum dos personagens narrados (“é aquela aluna que ‘assim ai que saco’ não sei o que”).

A esse conjunto de características, gostaria de acrescentar ainda um sexto elemento que, embora não tenha sido proposto por Labov (1972), encontra espaço em análises contemporâneas de narrativa podendo, inclusive, ser considerado um gênero em seus próprios termos: os *accounts*. Conforme De Fina (2009) ressalta, é característico dos *accounts* um “componente explicativo”: justificativas, desculpas, explicações etc. construídas por aquele ou aquela que narra (p. 240). A razão de ser dos *accounts*, lembra De Fina (ibid.), estaria em seu componente dialógico, no fato de que quem narra é responsivo a quem lhe ouve. Assim, *accounts* são construídos como uma resposta do narrador, da narradora, a um possível juízo de valor feito por seu interlocutor, sua interlocutora.

A partir dessa compreensão, é possível também olhar para o que *accounts* nos permitem pensar sobre os embates de poder vividos em uma narrativa dada, já que “[q]uando *accounts* são produzidos, a relação estabelecida entre os participantes implica tacitamente que um dos pares está não só em posição de extrair um certo tipo de narrativa, mas também de avaliá-la.”¹⁰⁹. Tal entendimento convoca, portanto, à necessidade de se perceber uma hierarquia de poder que permite a um dos interlocutores a (impressão de) maior controle sobre elementos do jogo interacional: o que será discutido e sob que vieses.

¹⁰⁹ Do original “When accounts are produced, the relationship established between the participants tacitly implies that one of the partners is in a position not only to elicit a certain kind of narrative, but also to evaluate it.” (DE FINA, 2009, p.240).

Sendo o contexto interacional um terreno movediço, instável, passível de reelaborações no próprio momento em que vai sendo erigido, é sempre bom lembrar que qualquer antecipação da dinâmica de poder interacional está sujeita a correções à medida que o pesquisador ou a pesquisadora se embrenha nos dados. De Fina considera, contudo, que, “(...) em termos gerais, pode-se afirmar seguramente que em situações nas quais *accounts* são produzidos presume-se que o interlocutor, mais que o narrador, tem a responsabilidade primária de avaliar a validade e/ou a adequação da narrativa em seu contexto.” (ibid.)¹¹⁰.

Se trago o conceito de *accounts* à tese, é porque estou ciente de que, nas Conversas com Potencial Exploratório que construo com meus ex-alunos, há elementos que me permitem pensar nas disparidades da relação entre uma professora e seus ex-alunos; uma professora-pesquisadora que propõe perguntas/temas e interlocutores que se constroem na interação a partir dessas proposições; uma adulta em interação com dois adolescentes, enfim. E não pretendo ignorar esses aspectos, conforme, espero, será possível perceber em minha análise.

Não se trata, contudo, volto a mencionar, de investigar a ‘real’ intenção do interlocutor, da interlocutora; se houve ‘de fato’ juízo de valor de sua parte. Isso porque não opero com regimes de verdades únicas, mas com o processo de construção de verdades múltiplas e temporárias elaboradas discursivamente na interação. A questão, portanto, está em se compreender que o narrador ou a narradora não constrói sua narrativa em um vácuo social, de modo que elementos são acrescentados ou reelaborados em resposta às leituras que o narrador, a narradora, faz do contexto, esse terreno movediço, em que constrói sua narrativa. Conforme resume De Fina (ibid.), *accounts* podem, então, ser compreendidos como “recapitulações de eventos passados construídas como respostas a uma pergunta avaliativa de uma interlocutora, seja tal pergunta explícita ou implícita, demandando um ‘por que’ ou um ‘como’ de quem narra”.¹¹¹

¹¹⁰ Do original “(...) in general terms one can safely argue that in situations where accounts are produced it is assumed that the interlocutor, more than the narrator, has the primary responsibility in evaluating the validity and/or adequacy of the narrative in its context.”

¹¹¹ Do original “(...) recapitulations of past events constructed as responses to an explicit or implied “why” or “how” evaluative question by an interlocutor.”

Tendo discutido os elementos que compõem uma narrativa (canônica), cabe agora a pergunta: mas, por que, afinal, atentar para narrativas? Porque nossos dias estão entremeados das histórias que ouvimos e contamos (BASTOS, 2005), porque é por meio dessas histórias que damos sentido à vida e a nós mesmos (ibid; BASTOS; BIAR, 2015). Porque, segundo a perspectiva que adoto, quando contamos histórias, não reproduzimos fielmente uma situação vivida – tal seria impossível – mas coconstruímos significados. E fazemos isso orientados e orientadas tanto para a prática local onde ocorre o evento narrativo¹¹² quanto para um contexto social mais amplo¹¹³.

Nessa (re)elaboração conjunta e constante de significados, (re)construímos nossa própria identidade (e as de tantos outros agentes sociais), dando-lhe(s) corpo durante a temporalidade de cada prática discursiva (DAVIES; HARRÉ, 1990). Ao olhar para narrativas sob uma perspectiva dinâmica e cambiante, compreendemos o mundo e nós próprios para além dos papéis fixos que aprendemos a aceitar-essencializando (ibid). É firme nessa compreensão que alio meu olhar para as narrativas (LABOV, 1972; BASTOS, 2005; BASTOS, BIAR, 2015) à perspectiva dos posicionamentos iniciada por Davies e Harré (1990) e revisitada por Bamberg (1997), conforme discutirei na próxima subseção.

Assim, analiso narrativas sob uma perspectiva sociointeracional e construcionista da linguagem por entender que falo de práticas sociais (BASTOS, 2005; BASTOS, BIAR, 2015): de modos de interferir no mundo por meio da linguagem, seja se alinhando ao que está mais ou menos sedimentado, seja procurando renarrá-lo sob outros vieses-esfarelantes.

¹¹² Quem são minhas interlocutoras, por exemplo? Que relações construo com elas e que imagem desejo projetar-lhes de mim? Por que decidi narrar a história que incluo neste trabalho? Como elas reagem a esse narrar e aos entendimentos que são construídos por meio dele?

¹¹³ Que entendimentos circulam sobre a escola? Por exemplo: o que significa ser aluno, aluna, e o que significa ser professor, professora, em escola pública de Educação Básica na sociedade fluminense urbana do século XXI? De que maneiras cada possível discurso sobre isso atravessa cada uma das participantes da interação e é animado em nossas falas?

7.2.

Posicionamentos: o (des)alinhamento entre local e global na dinâmica das práticas discursivas

Quem cada um é é sempre uma pergunta aberta com uma resposta cambiante a depender dos posicionamentos disponibilizados nas práticas discursivas do próprio falante e dos demais interlocutores e dentro daquelas práticas, as histórias através das quais fazemos sentido das vidas alheias e das nossas próprias¹¹⁴.
(Bronwyn Davies e Rom Harré, *Positioning: The Discursive Production of Selves*)

Na tentativa de mais uma vez marcar o que há de fluído em nossas construções identitárias e de ressaltar o papel que têm as práticas discursivas em que nos engajamos na construção de nós próprios e de nossas representações de mundo, mobilizo nesta subseção o conceito de **posicionamentos** (DAVIES; HARRÉ, 1990; BAMBERG, 1997; CRUZ; BASTOS, 2015; DE FINA, 2013), que será usado na análise de minhas narrativas de sala de aula.

Para tanto, começo por renegociar meus usos do termo ‘papel social’. Isso porque ele pode remeter¹¹⁵ ainda a uma noção de estaticidade, como se houvesse um estoque de papéis pré-definidos aguardando sua seleção e completa-adoção pelos sujeitos sociohistóricos (DAVIES; HARRÉ, 1990). Em substituição a tal compreensão, Davies e Harré (ibid.) mobilizam o termo ‘posicionamentos’, com o qual reconhecem o papel das práticas discursivas em nossas construções sociais e psicológicas. É no discurso (aqui entendido como “... um processo público multi-facetado com o qual significados são progressiva e dinamicamente alcançados” – DAVIES; HARRÉ, 1990, p.4¹¹⁶), na interação, que mobilizamos categorias, assumimos posicionamentos, construímos/nos

¹¹⁴ Do original “... who one is is always an open question with a shifting answer depending upon the positions made available within one’s own and others’ discursive practices and within those practices, the stories through which we make sense of our own and others’ lives.”

¹¹⁵ Menciono que o termo ‘papéis sociais’ “**pode** remeter” a noções estáticas de identidade porque a crítica feita por Davies e Harré (1990) ao termo cunhado por Goffman (2009 [1959]) não é sempre aceita em sua inteireza entre quem pesquisa narrativas (cf. MARTINS, 2018; CRUZ, 2015, por exemplo). Em minha tese, valorizo e adoto o olhar de Davies e Harré (1990) para as identidades enquanto cambiantes, construídas e reconstruídas na interação. Não me furto, ainda assim, de recorrer ao termo “papel social” quando desejo falar de repertórios identitários para os quais já criamos certas expectativas interacionais, como é o caso com docentes e discentes, por exemplo. Mas, faço isso considerando que tais repertórios, quando mobilizados, ganham seu tom no único de cada interação.

¹¹⁶ Do original “...a multi-faceted public process through which meanings are progressively and dynamically achieved” (DAVIES; HARRÉ, 1990, p. 4).

remetemos a mundos e linguagens¹¹⁷. Fazemos de nossa própria identidade resultado da interação em que nos engajamos, forjando nossas autobiografias no compasso de nossos narrares (ibid).

Para os autores, por cambiantes que sejam nossas identidades (são, afinal, reelaboradas a cada nova prática discursiva), fomos socializados e socializadas para percebê-las como representações de sujeitos bem-acabados, unidades estáveis e contínuas, livres de contradições. O pretense estoque de papéis pré-definidos não existe. Mas, seguimos, no senso comum, tentando nos convencer não apenas de que ele existe, mas também de que somos capazes de caber-bem-ajustados em alguns desses papéis. De que há essências em nossas identidades. Por isso, ao assumirmos determinado posicionamento em uma interação social, mobilizamos mundos e discursos que deem acabamento à construção identitária que reivindicamos-discursivamente-sem-perceber. Organizamos, além disso, nossas identidades em contraste com pares opostos dos quais procuramos nos diferenciar: masculino vs. feminino, professor vs. aluno, sábio vs. tolo, oprimido vs. opressor.

Ao fazer isso, deixamos de reconhecer nossa orientação (não necessariamente consciente) para perguntas como: Com quem interajo e com que fins faço isso? Que identidade pretendo construir para mim naquele espaço e naquele momento específicos, diante daqueles agentes sociais em questão? De que modos a narração que construo pode contribuir para essa construção identitária? Que repertórios sociais trago ou sou convidada a trazer para o jogo interacional? Como sou responsiva a arranjos globais em meu discurso local? Que crenças mobilizo ou desestabilizo? Como os agentes sociais com quem interajo reforçam ou desafiam os posicionamentos que me proponho a construir na narrativa e na interação?

Assim, não somos, em essência, nada: vamos nos tecendo e sendo tecidas, tecidos, nos discursos que construímos, interações locais que são responsivas a arranjos mais amplos, globais. Nesses discursos em que nos fazemos, desfazemos e refazemos, vamos também ajudando a tecer os outros com quem interagimos e o mundo que habitamos-ora-

¹¹⁷ Segundo Davies e Harré (1990, p.4): “Uma vez tendo assumido uma posição particular como sua, uma pessoa inevitavelmente enxerga o mundo do ponto de vista daquela posição e em termos das imagens, metáforas, enredos e conceitos particulares que são tornados relevantes dentro das práticas discursivas particulares em que são posicionadas”. Do original: “Once having taken up a particular position as one’s own, a person inevitably sees the world from the vantage point of that position and in terms of the particular images, metaphors, storylines and concepts which are made relevant within the particular discursive practices in which they are positioned”.

sedimentando-ora-esfarelando. O laborar identitário-discursivo é, enfim, trabalho conjunto que se desdobra em camadas locais e globais.

Desse modo, outros agentes da interação podem atribuir ao autor, à autora, ou à narrativa posicionamentos diversos, que requerem uma resposta de quem narra – a mobilização de mais repertórios que reforcem o que fora, até então construído, ou um realinhamento de si e do evento que conta, por exemplo. Nesse jogo discursivo, os posicionamentos mobilizados pelos diferentes interagentes não necessariamente estarão alinhados¹¹⁸. Por mais engenhoso que tudo isso pareça, contudo, volto a lembrar, o operar sobre o discurso é por vezes um ato inconsciente (DAVIES; HARRÉ, 1990).

Em meu encantamento com o que podem nossos discursos, mobilizo ainda outro autor, Bamberg (1997), que alia o conceito de posicionamentos às definições de narrativa laboviana para pensar a possibilidade performativa de nossos discursos. Assim, conforme alerta o primeiro autor em sua teoria, interessa menos a estrutura das narrativas e mais a função que exercem na construção (fluida, e por isso temporária) de discursos e identidades. Isso porque, “[e]m comparação à concepção de Labov e Waletzki, Bamberg (1997) sugere que sua proposta de análise de posicionamento confere maior centralidade ao engajamento ativo do falante no processo de construção da narrativa.” (AMARAL, 2018, p. 87).

Não se trata, por isso, de olhar tão somente para o que é contado nem de se olhar apenas para como tal narrar é construído, mas de se reconhecer o entrelaçamento entre discursos e práticas sociais: que estratégias linguísticas e paralinguísticas são empreendidas no trabalho discursivo de narrar? Uma vez evidenciadas tais estratégias, de que modos elas remontam aos repertórios sociais a que os falantes, as falantes, são

¹¹⁸ A esse respeito, Davies e Harré (1990, p.10) mencionam que “Um falante pode posicionar outros ao adotar um enredo que incorpore uma interpretação particular de estereótipos culturais aos quais eles são ‘convidados’ a se conformar a fim de manter a interação com o primeiro falante de maneira a contribuir com o enredo iniciado por esta pessoa. Há, é claro, a possibilidade de o falante não desejar fazê-lo pelas mais variadas razões. Por vezes, o falante pode não contribuir por não compreender os propósitos do enredo, ou pode se ater a seu próprio enredo, cego [sic] ao enredo implícito na fala do primeiro falante, ou como uma forma de resistência. Ou ele pode se conformar ao enredo por se perceber sem opção, mas se sentir enraivecido, oprimido, afrontado ou a combinação destes.”, conforme o original: “One speaker can position others by adopting a storyline which incorporates a particular interpretation of cultural stereotypes to which they are “invited” to conform, indeed are required to conform if they are to continue to converse with the first speaker in such a way as to contribute to the storyline that person has opened up. Of course, they may not wish to do so for all sorts of reasons. Sometimes they may not contribute because they do not understand what the storyline is meant to be, or they may pursue their own storyline, quite blind to the storyline implicit in the first speaker’s utterance, or as an attempt to resist. Or they may conform because they do not define themselves as having choice, but feel angry or oppressed or affronted or some combination of these.”

continuamente expostos? Como narrador, narradora, e interlocutores, interlocutoras, (re)negociam esses repertórios na interação? O que a interação aponta sobre como os interagentes se constroem identitariamente em relação uns aos outros e em relação a contextos mais amplos? É para o jogo interacional entre falantes e entre falantes e mundo a que se referem-construindo que os olhares se voltam. Para tanto, Bamberg (1997) propõe três níveis de posicionamento, explicitados nas perguntas¹¹⁹ a seguir:

Nível 1: Como os personagens são posicionados com relação uns aos outros dentro dos eventos reportados?

No primeiro nível, observa-se como os personagens são construídos: quem é posicionado como protagonista e a quem cabe a função de antagonista no mundo da narrativa. É nesse nível de posicionamento que, pela observação da linguagem, analisam-se as possibilidades de agenciamento conferidas a cada personagem da história. Amaral (2018) complementa lembrando que tal nível tem por foco “o conteúdo da história” (p.91): enquanto o narrador ou a narradora cria vítimas e algozes, ele, ela, enuncia também de que se trata seu narrar.

Nível 2: Como o falante se posiciona levando em conta a audiência?

Nesse nível, extrapola-se o mundo da narrativa para um olhar mais detido sobre a interação. Assim, o olhar se amplia para além da narradora e sua história, uma vez que, conforme ressalta Cruz (2015, p. 85), “trata-se de observar a audiência como participante”. Nessa segunda camada, o que se observa é o jogo interacional e espera-se que a análise da linguagem permita tecer entendimentos sobre como a narradora se posiciona diante daqueles para quem narra sua história. Observam-se, então, as possibilidades de agenciamento que a narradora enseja em sua prática discursiva.

Nível 3: Como os narradores se posicionam para si próprios?

Em um extrapolamento mais amplo, nesse nível, verifica-se que verdades temporárias o narrador ou a narradora constrói sobre si em referência a repertórios globais (De Fina, 2013). Nas palavras de Amaral (2018, p.92) “[n]o terceiro nível, há uma preocupação em compreender como a linguagem é usada para defender os pontos de vista do narrador, suas crenças, que vão além daquela conversa e o posicionam em um contexto

¹¹⁹ Considerando que os três níveis de posicionamento de Bamberg já haviam sido descritos por Cruz & Bastos (2015), mantenho a tradução das perguntas tal como proposta pelas autoras.

macro”. Nesse nível, olhar apenas para a interação já não basta. É preciso pensá-la em relação ao mundo em que os falantes estão inseridos como agentes sociais: que (des)alinhamentos ideológicos são mobilizados? Que crenças podem ser inferidas? É, portanto, o momento de compreender como o narrador se percebe e se posiciona no durar da narrativa; como, enfim, responde para si a pergunta “Quem sou eu [no mundo]?” (BAMBERG, 1997, p.337). A partir do que o falante escolhe tornar relevante em seus discursos, é possível projetar relações com repertórios mais amplos e investigar em que medida tais repertórios são reforçados e/ou desafiados (De Fina, 2013). Nas palavras de Cruz (2015, p. 85), “esse nível de análise busca articular o assunto da história (nível 1) e a ordem interacional (nível 2) com uma certa ordem moral em que os falantes se apoiam para elaborar uma resposta, ainda que provisória, para a pergunta ‘quem sou eu?’”. O que se pode compreender, portanto, é que o terceiro nível concilia o aqui-e-agora interacional com esferas mais amplas que o orientam e que, tal qual Bamberg (1997) e Davies e Harré (1990) têm o cuidado de ressaltar, a construção de si não é feita de permanências. À pergunta “quem sou eu?” seguem-se respostas cujo alcance é breve.

Feitas essas considerações, encaminho-me para a seção de análise dos dados, na qual uno o olhar para a estrutura canônica das narrativas (LABOV, 1972) à perspectiva dos posicionamentos iniciada por Davies e Harré (1990) e organizada em três níveis por Bamberg (1997). Ao fazer isso, incluo também as perspectivas de De Fina (2013) e Cruz (2015), cujos olhares para o terceiro nível de posicionamento me ajudam a manter em meu horizonte uma perspectiva sociointeracional de análise das narrativas (BASTOS, 2005; BASTOS, BIAR, 2015) para as quais volto meu olhar. Lembro, contudo, que, sendo esta uma pesquisa de cunho interpretativista, tenho ciência de que o que proponho são minhas leituras (teoricamente embasadas) dos eventos sociais que analiso.

8

Conversa entre professoras (exploratórias)

Os dados que compartilho a seguir remetem ao meu primeiro ano como aluna de doutorado, que era também meu terceiro ano como professora da escola que investigo-construindo. Naquele momento, vivia meu retorno à academia (tendo concluído meu mestrado em 2014), motivada a reelaborar minhas práticas docentes. Ao mesmo tempo, sofria as angústias de uma educação (e um estado) entregue(s) à própria sorte.

Era ano de 2017, tempo de salários atrasados, de aulas reduzidas – não havia, afinal, refeição para os alunos e as alunas a quem, desde 1988, é garantido, no papel, ao menos, o direito constitucional à alimentação. Tempo de salas e corredores onde todos e todas disputávamos espaço com pilhas de lixo que insistiam em crescer: reduziam-se os funcionários e as funcionárias de limpeza – terceirizadas e terceirizados cujos direitos trabalhistas eram ainda mais feridos que os dos efetivos.

Era ano de disputas de narrativas sobre como ser responsivo a tudo. Professores, professoras, alunas, alunos, responsáveis de discentes, funcionários e funcionárias das diversas instâncias da escola, sindicato etc. construíamos narrativas nas quais alguém era sempre culpado. Muitas vezes, nós, docentes, por exemplo, lembrávamos das arbitrariedades do então governo estadual e de seus custos em nossas existências. Em outros momentos, enrijecíamos nossos dedos uns contra os outros da comunidade escolar, enfraquecendo-nos ainda mais. Era tempo, principalmente, de intenso desgaste emocional, como o fora também o ano de 2016.

Em meio a isso, alternávamos entre momentos de paralisação (da categoria e do corpo, desgastado física e emocionalmente) e períodos de retorno às aulas, com a confusão e o cansaço de quem tem a dignidade ferida e sente o combustível rarear, prestes a se esgotar. Nesse contexto, a fala de uma aluna começou por renovar, não sem certa resistência minha, o combustível que já me faltava (KRAMER, 2013b).

Para que entendam melhor do que trato, convido-lhes ao conhecimento-construído dos dados. Eles foram gerados em setembro de 2017, quando narrei para Inés, minha orientadora, e Aline, uma parceira de grupo de pesquisa (também professora de inglês da educação pública) o vivido em sala de aula tal qual eu o li-construindo.

8.1. Quadro, cópia, teste: persistências

Diante de minhas parceiras de construção da memória, elaboro a orientação de minha narrativa¹²⁰ construindo uma escola semelhante à dos discursos mobilizados no capítulo 3 da tese:

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
019 020 021 022 023 024 025 026 027 028	Beatriz	porque o que aconteceu foi o seguinte essa pergunta não emergiu deles mas a proposta de fazer isso daqui foi deles. lá no é a gente entrou de férias lá ((nome da escola)) a gente tá sem calendário até hoje coisa e tal quando a gente [alaine: e a greve] é mas tem uma série de outras questões >também a direção e tudo mais< e quando retornou a gente tinha DUAS SEMANAS pra fazer brotar uma NOTA dos alunos de duas fontes diferentes. assim
029	Inés	[é queria inventar]
030	Aline	[() basicamente]
031 032 033 034	Beatriz	é e num num não ((gaguejando)) >não eu queria fazer isso mas eu também achei assim como é que você FAZ uma é você tinha que ter <u>nota</u> de duas FONTES diferentes não tem como
035	Inés	[fonte como? uma prova e uma]
036	Aline	[trabalho]
037 038	Beatriz	[isso isso] mas prova se a gente quiser fazer prova a gente tem que fazer dos nossos
039	Inés	[()]
040 041	Beatriz	recursos porque não tem xerox lá >então tem todas estas questões<
042	Aline	[não tem folha]
043 044	Beatriz	são todas estas questões a gente não tem calendário >porque senão teria se organizado<
045	Inés	[sei sei sei]

Também na escola que narro cabem muitos “nãos” (o que encontra alinhamento na fala de Aline - l.022 e l.044): não há recursos (l.037-041), não há tempo hábil para a realização de atividades (l.026-028), não há calendário letivo mesmo já sendo setembro (l.021-023, l.043-044).

¹²⁰ A transcrição completa encontra-se nos apêndices da tese.

Para reforçar essa leitura de meu ambiente de trabalho, realizo avaliações encaixadas por meio do alongamento de vogais (“a gente tá sem calendário até ho::je coisa e tal”; “a gente não tem calendá::rio”), de elevações no tom de voz (“quando retornou a gente tinha DUAS SEMANAS pra fazer brotar uma NOTA dos alunos de duas fontes diferentes.”; “como é que você FAZ uma é você tinha que ter nota de duas FONTES diferentes?”) e de escolhas lexicais (“a gente tinha DUAS SEMANAS pra fazer brotar uma NOTA dos alunos”. Aqui, destaco o uso da locução verbal “fazer brotar” que no contexto parece indicar que algo precisa surgir de modo repentino. E, aqui, o uso de “tinha que”, denotando obrigação: “você tinha que ter nota de duas FONTES diferentes”).

Em um **primeiro nível de posicionamento**, elaboro uma narrativa na qual escola e eu somos opositoras: à escola, atribuo o papel daquilo que me oprime e angustia com tantos ‘nãos’. A mim, cabem a indignação e o questionamento sobre como reagir a tudo. Há, portanto, um impasse em minha orientação (“quando retornou a gente tinha DUAS SEMANAS pra fazer brotar uma NOTA dos alunos de duas fontes diferentes”, 1.026-028).

Em um **segundo nível de posicionamento**, minhas interlocutoras oferecem uma possível solução para meu impasse (1.029-030), talvez indicando possibilidades de subversão ao que eu sinalizava como obrigação (“você tinha que ter nota de duas FONTES diferentes”, 1.027-028). Mantenho, contudo, o modo como construo a mim e à escola diante da audiência e não me alinho à proposta (1.031-032). Percebo agora, de toda forma, que enquanto rejeito a proposta de Inés e Aline, gaguejo. Isso talvez possa ser atribuído às diferenças institucionalmente hierárquicas entre mim e minha orientadora, por exemplo. Ou talvez indique minha compreensão paulatina de que tenho mais possibilidades de agenciamento do que supunha antes de iniciar meu narrar. Tal qual o Michael de Mary Poppins, é possível que me construa espectadora onde, talvez comece a compreender, posso ser mais.

O que quer que justifique meu gaguejar, atropelo-o na interação para seguir reforçando meu entendimento de que me falta opção diante do problema que preciso resolver (“como é que você FAZ uma é você tinha que ter nota de duas FONTES diferentes? não tem como” 1.032-034; o argumento para justificar que “não tem como” é desenvolvido ao longo das linhas 037-044). Conforme a escolha de um sujeito sintático que se alterna entre “a gente” e um “você” genéricos, pareço sinalizar também que esse

impasse não é vivido apenas por mim mas talvez por todos os professores e professoras da escola.

Assim é que, ainda durante minha orientação, narro como pensei em lidar com o que descrevera-construindo:

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
046	Beatriz	e no meio disso tudo eu falei assim bom. que que
047		eu vou ter que fazer? eu vo::u dar um trabalho pra
048		eles em sala de aula pra eles copiarem do <u>quadro</u> e
049		vou da::r um teste >aquela coisa bem mecânica< que.
050		dá dor na gente >mas eu era o que eu tinha de
051		possibilidade nesse momento< ai no eu dou aula pra
052		sexto e sétimo ano sexto an- é três turmas à tarde
053		na quarta-feira e três turmas de manhã na terça-
054		feira. e- na quinta-feira. >então isso aqui
055		aconteceu com a turma de quinta-feira de manhã<.
056		
057		eu tava

Nesse momento, considero interessante atentar como, em um único turno, transito entre evento narrado e evento narrativo assumindo posturas diferentes em cada um deles. No evento narrado, adoto práticas tradicionalmente associadas à escola, me orientando para um entendimento macro do que é preciso fazer para atribuir notas a alunos e alunas (“bom. que que eu vou ter que fazer? eu vo::u dar um trabalho pra eles em sala de aula pra eles copiarem do quadro e vou da::r um teste”. E mais uma vez mobilizo a locução adverbial “ter que fazer” para me referir à minha atitude, implicando falta de opção). No evento narrativo, contudo, me distancio da situação passada e teço avaliação externa com a qual critico modelos tradicionais de avaliação-escolar como os que considere adotar (“>aquela coisa bem mecânica< que. dá dor na gente”. Aqui, tal qual em discursos presentes no capítulo 3 deste texto, crio imagens que remetem ao sofrimento físico para me referir a práticas escolares). E finalizo justificando “mas eu era o que eu tinha de possibilidade nesse momento.” (l.050-052), como que desesperando de inéditos viáveis.

Pareço, portanto, querer marcar que o personagem que construo de mim em um **primeiro nível de posicionamento** só se mobiliza como tal em função de seu antagonista: as arbitrariedades da escola. Se proponho aos alunos “teste >aquela coisa bem mecânica< que. dá dor na gente” (l.049-050) é por “ter que fazer” (l.047). Assim, há um desbalanço

entre as ações que afirmo ter realizado e a forma como avalio essas mesmas ações no discurso. Para justificar tal desacerto, me faço menos agente na narrativa.

O mesmo acontece mais adiante quando, já tendo iniciado minha ação complicadora (ainda mesclada de orientações), descrevo minha prática para logo em seguida, descolando-me do evento narrado, criticá-la: “aí eu fiz uma compreensão textual sobre isso e no final tinham duas perguntas em que eu pedia a opinião deles mas aquelas perguntas que você pede a opinião deles e aquilo acaba se esquecendo” (1.074-078; ainda que no momento da crítica o sujeito já não seja “eu” mas um “você” genérico):

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
063	Beatriz	que começou eu tava em sala de aula dando pra eles
064		eu peguei um TEXTO sobre o uso de celular em sala
065		de aula >era um texto com estatísticas era opiniã-
067		°eu acho até que eu tenho ele aqui° mostro pra vocês
068		era a opinião dos pro dos alunos sobre o celular
069		em sala de aula e a opinião dos professores sobre
070		o celular em sala de aula. aí os alunos tinham uma
071		opinião favorável e os professores tinham uma
072		opinião desfavorável e aí enfim as perspectivas
074		dos dois e aí eu fiz uma compreensão textual sobre
075		isso e no final tinham duas perguntas em que eu
076		pedia a opinião deles mas aquelas perguntas que
077		você pede a opinião deles e aquilo acaba se
078		esquecendo.

Isso talvez possa ser atribuído ao fato de encontrar-me diante de duas outras professoras para as quais talvez desejasse projetar uma identidade docente diferente da que construí de mim no evento narrado. Ou talvez deva-se à compreensão de que identidades são constantemente solidificadas ou escavadas no discurso. Assim é que, à medida que narrava minha história, talvez também me renarrasse, questionando algumas de minhas práticas enquanto professora.

Ainda assim, talvez seja interessante apontar que, mesmo quando critico um modelo educacional já estabelecido, permaneço orientada para ele. No momento em que narro as decisões sobre como os alunos e as alunas deveriam ser avaliados em um curto período de tempo, posiciono-me como o único sujeito da ação (“e no meio disso tudo **eu** falei assim “bom. que que **eu** vou ter que fazer? **eu** vo::u dar um trabalho pra eles em sala de aula pra eles copiarem do quadro e vou da::r um teste” >aquela coisa bem mecânica<

que dá dor na gente >mas **eu** era o que **eu** tinha de possibilidade nesse momento<”; 1.046-052, negritos meus), desconsiderando, com isso, a possibilidade de compartilhar meu impasse com os alunos e buscar junto deles e delas possibilidades, por temporárias que fossem. Sou, portanto, no **primeiro nível de posicionamento**, um personagem solitário, sobre quem recai todo o peso das cobranças escolares. E, porque não considero nesse momento dividir minhas angústias com quem também será afetado pelas imposições escolares, sou também impositiva: cabe aos alunos e às alunas apenas acolher a decisão tomada por mim – eu, que já havia acolhido, apesar do incômodo, a decisão de instâncias superiores a mim na instituição onde atuo.

Se considerarmos o **terceiro nível de posicionamento**, penso que há, portanto, dois pontos a serem levantados: a) sigo repetindo o aprendizado de que uma orientação vinda de instâncias superiores deve ser obedecida, ainda que ela não me faça sentido. Talvez por isso a sugestão de Inés e Aline de inventar as notas a serem atribuídas (1.029-030) tenha me desestabilizado. Ela envolve um certo grau de desobediência (ainda que velada) que eu não parecia ter considerado à época; b) ao não questionar instruções que recebo de cima, repito o gesto com meus alunos e alunas, de modo que dessa vez sou eu a tomar as decisões de modo solitário e passá-las adiante sem qualquer convite ao diálogo (com os estudantes).

Enquanto escrevo-analisando-e-refletindo, me recordo, por exemplo, da fala de um professor do Ginásio Vocacional a respeito da dinâmica entre seus alunos e autoridades, atônitas: “Então, eles começaram a sentir que os alunos estavam sendo politizados, o que não era a intenção”. Talvez, ocupada com o prazo que batia à minha porta, não tenha me dado conta de que seguia repetindo as políticas de despolitização da escola ao não problematizar o “ter que” que me causava tanto incômodo.

8.2. Negociação, escuta, aproximação: pequenas brechas (os ditos presentes)

Por incômodo que pareça, o extraordinário da narrativa que retomo não está na falta de recursos da escola onde atuo nem na repetição de práticas que eu própria critico. Tudo isso é apenas orientação (ainda que entremeado de avaliações) e, conforme já apontado, repete o entendimento corrente sobre a escola: um espaço pouco convidativo para aqueles e aquelas que o frequentam. Qual, então, a razão de ser da narrativa? É essa pergunta que pareço responder no fragmento que inaugura a subseção a seguir, quando incluo mais um personagem ao evento narrado.

8.2.1. “mas professora porque que a gente não entrevista as pessoas?”

Uma pergunta. Uma pergunta que é na verdade uma sugestão. Nessa sugestão, possibilidades que eu parecia ainda não ter considerado (consideremos como “entrevista” ganha ênfase no meu narrar, l.081). Tudo isso é animado na voz de uma aluna:

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
079 080 081	Beatriz	e aí uma aluna copiou copiando virou pra mim e falou assim “mas professora porque que a gente não <u>entrevista</u> as pessoas?”

As reações de Inés e Aline parecem referendar essa como uma sequência que justifique meu narrar:

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
082	Inés	AH ((tom de surpresa))
083	Aline	hhh

Talvez esteja aí o extraordinário da narrativa: não sou eu, professora, quem pergunta-já-conhecendo-a-resposta. É a aluna quem inicia a interação e sua pergunta não é insincera. Já não há a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação do cotidiano de muitas salas de aula. Nesse momento, persistências globais são desestabilizadas por práticas locais.

O que segue é o desenrolar dessa ação complicadora. Ao longo dele, aponto uma série de negociações entre mim e a aluna (l.084-l.137) e entrelaço isso com retornos ao evento narrativo para avaliar-refletindo:

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
084 085 086 087 088 089 090	Beatriz	não faz ((tom de felicidade)) faz um negócio assi::m e aí eu achei engraçado também eu refletir sobre as <u>minhas</u> resistências também porque aí eu em outros momentos aí eu a a primeira minha primeira resposta foi “tá <u>legal</u> bacana vamo fazer assim mas primeiro vamo fazer esse exercício?”
091	Inés	ah
092	Beatriz	“depois a gente faz”

093	Inés	[porque eu preciso dar nota preci-]
094	Beatriz	[isso hhh]
095	Aline	[é mas é]
096	Beatriz	depois a gente faz
097	Inés	é
098 099 100	Beatriz	"primeiro a gente faz isso daí depois a gente" " <u>não</u> mas professora porque que a gente você não <u>tá</u> me entendendo professora"
101	Inés	[olha só]
102	Beatriz	porque que a gente não fa::z
103	Aline	()
104 105	Inés	é eu acho é e esse [↑] são o que a Bebel chama de presentes
106	Beatriz	ISSO é °foi um presentão°
107 108	Inés	((mexendo no pôster sobre a mesa)) tamos cobrindo a gravação? Será
109 110 111	Beatriz	e aí não é esse aí:: ela falou assim "mas professora porque que a gente não faz" aí acho que nesse momento a prática exploratória faz ()
112	Inés	[bateu]
113 114 115 116	Beatriz	i::sso aí eu falei "não vamo fazer SIM"... é:: >só que aí eu falei assim< "bom mas primeiro vocês fazem a interpretação do texto e depois a" porque ela queria fazer a entrevista na ho::ra
117	Inés	()
118	Aline	()
119 120	Beatriz	ela queria sair pela esco::la entrevistando as pessoas
121	Inés	que <u>máximo</u>
122	Beatriz	olha só
123	Inés	ó aluna exploratória
124 125 126 127 128 129 130	Beatriz	é maravilhoso aí:: aí eu falei assim "tá não tudo bem mas ai vamo fazer o seguinte a gente tem essas perguntas aqui e aí a gente faz a entrevista <u>dessas</u> perguntas" aí eu combinei com a turma o seguinte... aí eu dei os créditos a e::les e >tudo mais aí é engraçado também< a e enfim. porque aí depois eu

131		propus isso pras outras turmas também mas e a
132		relação DELES com isso porque aí eu vi combinei
133		com eles "gente olha só a Luma propôs isso assim a
134		minha ideia inicial" primeiro eu falei da proposta
135		dela aí fica todo mundo "pô por que que você pediu
136		pra fazer entrevista?"
137		

Assim é que, ao mesmo tempo em que ouço a demanda de Luma (1.088-090), procuro adiá-la ("primeiro vamo fazer esse exercício?", 1.088-1.089; "depois a gente faz", 1.092; "depois a gente faz", 1.096), uma vez que permaneço orientada para as exigências institucionais que sou (ou me sinto) cobrada a satisfazer, conforme inferem Inés e Aline (1.093-1.095), lembrando o antagonismo que propus em minha orientação. Em um retorno ao evento narrativo, denomino minha postura "minhas resistências" (1.086; daqui, destaco a ênfase dada por mim ao pronome possessivo "minhas", reforçando talvez o autoexame que faço e a assunção de minha responsabilidade sobre a ação). Pode-se considerar, por isso, que, enquanto narro histórias, pareço renarrar a mim própria, pondo em evidência minhas práticas e posturas e a respeito delas refletindo. Talvez comece, portanto, a me reposicionar no **segundo nível**, ao me implicar nas escolhas que faço. Notem como, no **primeiro nível de posicionamento**, meu antagonista (as imposições escolares) sai de cena e que Luma, minha aluna, não assume esse lugar.

Narrando, construo também minha aluna. Elaboro-no-narrar-do-vivido uma personagem cujas ações reporto em tom de felicidade (1.084). Confiro-lhe, no **primeiro nível de posicionamento**, o papel de quem, embora se oponha a minhas escolhas, não é minha antagonista. Ao contrário, me permite perceber o que eu, envolvida com as demandas escolares (tal qual a professora dos alunos-meninos), não conseguia perceber. Se ofereço resistências, Luma faz insistências, repete a sugestão até ser de fato ouvida (1.098-111). Não aceita a surdez – de que falara Garcez (2006) – manifestada por mim em nossa interação. A aluna é descrita sob uma luz favorável e sua postura é reconhecida como um presente (1.104-105), "um presentão" (1.106) que, em um gesto exotópico, vai me dando o acabamento que faltava (BAKHTIN, 2003).

Essa construção que faço da aluna e que encontra apoio em Inés e Aline, me parece importante mencionar, é uma escolha coerente com as professoras que nos construímos no **segundo nível de posicionamento**. A mesma situação poderia ter sido narrada por mim ou lida por minhas interlocutoras como o importunar de uma aluna em um contexto

já exaustivo. São os olhares que partilho com Inés e Aline que constroem Luma como uma “aluna exploratória” (l.123) cuja proposta foi o “máximo” (l.121; com ênfase dada à palavra), “maravilhoso” (l.124). Esse olhar, considero em mais um retorno ao evento narrativo, é reflexivo e informado por entendimentos teórico-práticos. É lembrando deles que falo das insistências de minha aluna como oportunidades (l.109-111):

109 110 111	Beatriz	e aí não é esse aí:: ela falou assim “mas professora porque que a gente não faz” aí acho que nesse momento a prática exploratória faz ()
112	Inés	[bateu]
113 114 115 116	Beatriz	i::sso aí eu falei “não vamo fazer SIM”... é:: >só que aí eu falei assim< “bom mas primeiro vocês fazem a interpretação do texto e depois a” porque ela queria fazer a entrevista na ho::ra

Me posiciono, portanto, em um **primeiro nível**, como uma professora que se (re)faz no encontro do que vive com o que acredita, em uma prática que é informada por princípios exploratórios e que só é possível pela interferência-presente, presença, de Luma, a quem, no **primeiro nível**, posiciono de forma quase heróica. Ainda assim, nesse excerto, é interessante notar como permaneço tentando conciliar as expectativas manifestadas pela aluna às expectativas que associo à instituição onde atuo.

Embora concorde enfaticamente com a proposta de Luma (l.113; destaque, aqui, a elevação em meu tom de voz ao dizer “sim”), ainda priorizo, nesse episódio, a realização de atividades do meu planejamento inicial (“bom mas primeiro vocês fazem a interpretação do texto e depois a”, l.114-l.115), não satisfazendo por completo as expectativas da aluna (“porque ela queria fazer a entrevista na ho::ra”, l.115-l.116; note-se a ênfase dada à palavra “hora”, por meio de alongamento de vogal, para expressar a urgência da aluna). Com isso, considero-analisando que as hierarquias permanecem. Construo com meus alunos e alunas a possibilidade da negociação, da escuta (conforme l. 079- l.111 acima, ou l.163-l.176 a seguir), mas ainda é minha a palavra final e ela segue orientada pela palavra institucional.

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
163 164 165 166	Beatriz	muda é aí eu fui pras outras turmas e fiz a mesma sugestão. Inclusive aí aí e aí as turmas também

		acatavam só aconteceu de DOIS alunos de uma turma terem optado por fazer teste.
167	Inés	ahã
168	Beatriz	e aí eu respeitei a vontade deles e aí eles PRA ELES eu dei o
169	Inés	teste
170	Beatriz	e pros outros, não.
171	Inés	não
172 173 174 175	Beatriz	ah mas eu combinei com eles olha os testes vão tá aqui de um jeito ou de outro se vocês não fizerem a gente vai fazer teste mas do contrário a gente faz isso que eu PREFIRO assim também
176	Inés	ahã

São discursos solidificados pela repetição, mas com fissuras ocasionais as quais mostro-me interessada em acolher.

8.2.2. “precisou que AQUELE momento com AQUELA aluna acontecesse”

Tendo apresentado sumário, orientação, ação complicadora e resolução (entremeados de avaliações), não me encaminho para a coda, como esperado em uma narrativa canônica. Em lugar disso, inicio imediatamente nova narrativa, vinculada à anterior:

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
177 178 179 180 181	Beatriz	e aí uma coisa que eu achei... engraçada é que eu tenho uma aluna nessa turma onde essa ideia foi proposta eu tenho uma aluna que:: nunca foi desrespeitosa comigo e tudo mais mas é aquela aluna que “assim ai que saco” não sei o que
182	Inés	ãh, sei
183 184	Beatriz	eu faço roda todo mundo gosta de da parte da chamada
185	Inés	[()]
186	Beatriz	isso exatamente ela sai
187	Aline	[sai da roda]

188 189 190	Beatriz	sentada do lado de fora coisa e tal mas ela enquanto eu fazemos conversando com essa aluna essa negociação
191	Inés	[sei]
192 193 194 195	Beatriz	de vai não vai como é que vai ser com as entrevistas... ela tava perto ouvindo. e num falo nada assim e tudo mais mas ela é aquela aluna que nunca TEVE uma relação próxima comigo
196	Inés	sei

Em minha orientação (l.177-l.196), indico que irei agora falar de outra aluna. Ao construí-la no **primeiro nível**, pareço posicionar tal aluna de modo diferente do que posicionei Luma. Com a nova personagem, crio uma relação estremecida. Coloco-a quase em uma posição de antagonismo no nível do evento narrado, o nível do primeiro posicionamento, ao traçar uma avaliação entre externa e encaixada na qual o ar de enfado da aluna se mistura ao meu incômodo com tal postura (l.181). Em contraste, e reforçando a posição de antagonismo em que coloco a aluna em um primeiro momento, posiciono os demais alunos em uma atmosfera mais leve e colaborativa (l.184-185). O extraordinário da situação é elaborado na ação complicadora:

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
197 198 199	Beatriz	quando chegou no final da aula isso foi semana passada então a gente teve feriado de quinta e sexta
200	Inés	[sexta]
201 202 203 204 205 206	Beatriz	aí ela virou pra mim e falou assim "ai será que o feriado vai ser sexta feira também?" eu falei "num sei eu sei que quinta feira não vai ter aula o outro a outra coisa você tem que confirmar na sala" ela "ai porque eu tô torcendo pra que tenha sexta pra eu poder visitar meu pai no hospital"
207	Inés	ah ((tom de espanto))

Em um narrar que inclui a reconstrução do diálogo entre nós (dando assim mais força à narrativa), conto-construindo o momento em que a aluna da qual me julgava mais distante me convida a conhecer uma informação pessoal a seu respeito, um aspecto da qualidade de sua vida (l.205-l.206). Mais uma vez, o extraordinário não está na situação

em si, mas em como ela é lida por mim e minhas interlocutoras no **segundo nível de posicionamento**, em função de nossas vivências e expectativas. A passagem compreendida entre as linhas 201 e 206 poderá parecer pouco significativa para alguns, talvez. Mas, a encaro como um momento que justifique ser narrado. E encontro alinhamento junto a Inés que, em tom de espanto, indica também não ver banalidade no gesto (l.207).

As razões pelas quais nós interlocutoras entendemos esse como um momento extraordinário são discutidas a seguir:

Conversa com Potencial Exploratório - setembro de 2017		
208 209 210	Beatriz	e aí eu eu achei engraçado porque eu fiquei pensando que assim precisou que AQUELE momento com AQUELA aluna acontecesse ela a rela- ela
211	Aline	() né?
212 213 214	Beatriz	exatamente é aquilo é eu voltei praquela ideia de Paulo Freire de que QUANDO eles sabem que eles tão sendo ouvidos
215	Inés	é:::
216	Beatriz	eles se dispõem pra
217	Aline	[eles se]
218 219 220	Beatriz	pra você de volta porque ela é uma aluna que com <u>essa</u> turma eu tenho uma relação muito muito bacana e tudo mais mas ela era afastada de mim
221	Inés	sei
222	Beatriz	e naquele momento
223	Inés	[ela se jogou]
224 225	Beatriz	eu achei muita coincidência eu achei muita coincidência
226	Inés	esse é um eu-tu, né?
227 228 229	Beatriz	é exatamente eu achei muita coincidência nesse ME::SMO dia depois dela ter visto. Porque ela tava muita próxima de
230	Inés	da da
231 232 233	Beatriz	dessa conversa coisa e tal >no final da aula ela ME procurar pra falar de uma coisa que é tão pessoal< "meu pai tá interna::do" coisa e tal

234	Inés	°pois é°
235	Beatriz	num sei eu posso tá:: viajando
236	Inés	ela pode ter lido mil coisas ela viu como você tá sendo legal com a outra eu vou chegar nela né
237	Beatriz	[uhum]
238	Aline	pra ela ser legal comigo também
239	Beatriz	é não sei não sei se eu tô

Em um retorno ao evento narrativo, avalio a situação e, ainda vivendo a mistura entre teoria e prática (1.212-1.214), concluo que a aluna só foi capaz de partilhar-me algo tão pessoal (1.231-233) porque percebeu em mim a vontade de escuta (1.214-1.215), a abertura para a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula de que falara na narrativa anterior (1.208-1.210).

Mais uma vez, esse é um olhar sobre a situação construída-à-medida-que-é-narrada. E ele dialoga com as leituras que eu e minhas interlocutoras fazemos dos pensadores/educadores que vamos recuperando no **segundo nível de posicionamento**: Bebel, como representante da Prática Exploratória, a encarar as intervenções dos alunos como presentes (1.104-105). Paulo Freire (1.212-214), lembrando que é pela escuta-cuidada que se faz ouvir. Martin Buber (presente na referência que Inés faz ao Eu-Tu, 1.226) a falar das relações humanas e salientar que elas não precisam ser sempre objetificadoras, que pode haver um encontro entre Eu e Tu; mais que isso, que ele é necessário à nossa humanidade.

Talvez não tenham sido motivações da aluna as inferidas por mim e referendadas por minhas interlocutoras. Não é nem mesmo possível afirmar que a situação tenha parecido extraordinária para a adolescente tanto quanto pareceu para mim e minhas parceiras de construção da narrativa, professoras (exploratórias) como eu. Talvez, como menciono em minha coda, “num sei eu posso tá:: viajando” (1.235). Mas, não é isso o que importa. Importa mais como a situação é interpretada por mim enquanto narradora e que efeitos esse narrado tem sobre mim, em como ele me ajuda a me posicionar como professora para mim mesma.

Reavalio minha prática docente (1.084-1.090), assumindo por vezes uma postura de crítica às próprias tarefas que proponho (1.046-1.051; 1.073-1.077). Me equilíbrio entre

vontades de escuta e resistências (1.085-1.087), manutenção de hierarquias (da escola com a professora e da professora com seus alunos) e elaboração de relações antagônicas nas quais me construo sem opção (1.019-1.045). Faço isso procurando abrir-me para o que os alunos têm a dizer (1.079-1.111) e me alegro com o que ganho nessa abertura para a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula: avalio, junto de minhas interlocutoras, as falas da primeira aluna como presentes (1.104-1.106) e entendo que sem eles não teria sido possível a aproximação da segunda aluna (1.209-1.234). É, aliás, nos alunos que pareço animar a possibilidade de renarrar minhas práticas.

No **terceiro nível de posicionamento**, diria que à medida que vamos olhando para a narrativa que construo e a entrelaçamos aos discursos de pensadores que questionam-inconformados-com-discursos-latentes-em-nossa-sociedade, vamos também eu, Inés e Aline, pondo em questão os discursos de que os alunos são “coitadinhos” (MOITA LOPES, 1996, p.64) e de que a relação que se estabelece com eles é puramente a de quem, por ter “poucos conhecimentos em determinada matéria” (Dicionário *Michaelis online*), tem como papel fundamental “recebe[r]... instrução ou educação de um mestre ou preceptor” (ibid.).

Na definição do dicionário, não há espaço para qualidade de vida (o que se tem a oferecer ou receber é “matéria”, “instrução”) nem para encontros entre Eu e Tu (isso pediria um movimento dialógico de quem faz mais do que “recebe[r]”) ou para agentividades estudantis (mas, como se pensar em agentividade estudantil se encarmos os estudantes pelo “pouco conhecimento” que supostamente têm? E como saber o que “têm” ou não antes mesmo de conhecê-los, determinando-lhes simplesmente por um dos papéis sociais que exercem em um fragmento de suas vidas?). Contrariando o discurso dos dicionários, encontro tudo isso em minha sala de aula à medida que me ponho a observá-la com certa atenção e disponibilidade.

8.3.

Entre persistências e ensaios de ruptura: o que aprendo na dobra docente

Ainda que a escola pareça sempre a mesma, ela é ao mesmo tempo isso e seu oposto. É sempre a mesma pela repetição de práticas que apontam para um contexto maior: há hierarquias entre professores e alunos – a quem, institucionalmente, é conferido o direito às decisões finais, enfim? – e entre professores e outras instâncias, por exemplo. Há expectativas sobre o que significa agir como um professor, uma professora, ou agir como um aluno, uma aluna. Sobre o que uma aula poderia ou não comportar...

Mas é também (re)nova(da), a escola, quando a repetição de suas práticas é de algum modo desafiada pelo que é único em cada interação. São por vezes fissuras tão pequenas que mal as percebemos. Elas se fazem presentes, ainda assim. Nas práticas e discursos em cada escola, abrem brechas para (micro)mudanças e apontam para possibilidades um pouco mais responsivas às necessidades locais de professoras, professores e alunas, alunos. Assim é que na narrativa aqui partilhada, há espaço tanto para resistências quanto para as fissuras que anunciam possibilidades de mudança.

Ainda, é interessante pensar como em minha narrativa tais fissuras estão animadas na voz de uma aluna. Se entendermos, como Borba (2017), inspirado em Sousa Santos, que há um Sul que extrapola limites geográficos para referir-se a aqueles e aquelas que foram de algum modo entendidos como subalternos mas com os quais é chegada a hora de aprender, talvez minha narrativa evidencie que os alunos e as alunas, para quem por tanto tempo dessensibilizamos nossos sentidos (GARCEZ, 2006), têm muito a nos ensinar.

Nesse primeiro momento, na dobra docente, o aprendizado é construído na relação entre três professoras, que costuram o evento narrado por uma a saberes teórico-práticos mobilizados por todas na duração do evento narrativo. Essa é uma forma de aprender a docência. No capítulo seguinte, procuro construir outra-complementar: convido Miguel e, mais especialmente, Gabi, dois ex-alunos, para olharmos-construindo-juntos episódios da sala de aula que já partilhamos.

Na dobra dodiscente, as narrativas são produzidas pelos alunos e, embora não mobilizemos explicitamente recursos teóricos, vamos também pontuando aspectos e refletindo sobre eles. Nessa outra forma de aprender a docência, aprende-se também a discência, visto que os alunos e as alunas têm, da mesma maneira, a possibilidade de retomarem-analisando o que viveram. Vamos, como cremos possível na Prática Exploratória, trabalhando para o desenvolvimento mútuo daqueles e daquelas que compartilham a(s) vida(s) em sala de aula. Antes do capítulo, porém, convido-lhes a mais uma crônica que já adianta, de algum modo, a narrativa e as reflexões que Gabi e eu construímos mobilizadas por uma fala de Miguel.

Crônica IV

“Como é que a gente vai expressar nossos sentimentos?”

É junho de 2019 e estou em uma turma de 6º ano. Ciente de que os jogos que proponho para ensinar inglês, e que tanto agradam os alunos e as alunas, volta e meia resultam em conflitos entre oponentes ou entre os próprios parceiros de jogo, resolvo negociar regras. Ao fim de uma aula, peço que cada aluno e cada aluna escreva em uma folha o que é importante que os jogadores e jogadoras façam – ou, ao contrário, o que é importante que não façam – para que nossos jogos não resultem em confusão. Na semana seguinte, de posse das folhas entregues, retomo as listas elaboradas por cada um e cada uma: sentada em círculo com a turma, peço que os alunos e as alunas levantem a mão sempre que concordarem com uma regra lida.

Enquanto leio as regras sugeridas pelos estudantes e pelas estudantes, observo os braços que se erguem ou se mantêm abaixados e percebo que, quando repito “não pode gritar”, diversos braços permanecem imóveis, acusando a rejeição de muitos à proposta. Lembro, comigo, então, dos gritos intensos que ouço a cada ponto marcado e da sensação que provocam em meus ouvidos. Rejeito, contudo, a possibilidade de simplesmente impor a aceitação da regra impopular, ciente de que me propus a tomar decisões coletivas.

Nesse impasse entre o meu querer e o da maioria, me ocorre perguntar o porquê daquele gosto por elevar a voz. A resposta vem em forma de questionamento, partindo de uma jovem de 10 ou 11 anos: “mas, professora, se a gente ganha ou se a gente perde, como é que a gente vai expressar os nossos sentimentos?”. Fico com meu encanto pelas palavras ditas, embora ainda hesitante em acolher os gritos. São, então, os próprios alunos e alunas que encontram suas formas de conciliar nossos quereres: vejo as meninas colocarem suas mãos em frente à boca enquanto gritam baixinho.

Ainda me pergunto se um grito acuado tem o mesmo efeito catártico que os gritos intensos que motivaram nossa reflexão. O retorno, semanas depois, dos gritos habituais parece indicar que não¹²¹. Fico, entretanto, com a resolução dos alunos e das alunas de

¹²¹ Passei, então, a antes dos jogos, lembrar-lhes de que há outras salas de aula ao redor, pedindo que as comemorações ou queixas não fossem em intensidade prejudicial à condução das aulas em salas próximas nem resultassem em atitudes desrespeitosas com entre colegas.

não abrirem mão de suas emoções como nós, adultos e adultas, por vezes (pensamos que) fazemos.

Escola é, sim, lugar de se expressar os sentimentos; há muita sabedoria em se reconhecer isso. E há ainda mais sabedoria em, diante dos limites (às vezes necessários, reconheço) impostos na escola, se buscar formas de conciliar regulações à expressão dos sentimentos para que deles não se precise abdicar. Há mesmo muito o que se aprender com os alunos e as alunas.

9

Conversas entre uma professora e dois (ex)alunos

E nós só aprendemos se aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos.

(Antonio Faundez e Paulo Freire, *Por uma Pedagogia da Pergunta*)

Na subseção que inicio agora, faço a dobra dodiscente: me volto para Miguel e, mais especialmente Gabi, dois ex-alunos, e com eles discuto aspectos da sala de aula. Busco conhecer suas perspectivas, pô-las em diálogo com as minhas. Sou ainda a professora da relação, reconheço, mesmo que já não partilhemos o tempo semanal de aula. Mas, isso não me impede de me perceber também aprendiz na interação.

Nessa pesquisa, retomo um diálogo construído entre Gabi e eu. À época, 26 de maio de 2020, já vivíamos dias pandêmicos, o que tornava ainda mais gritante o aspecto instável da vida e a constante necessidade de revermos planos, pensarmos alternativas. Assim, nossas interações já não poderiam mais ser presenciais e, em 05 de maio de 2020, retomei o contato com Gabi e Miguel via aplicativo *whatsapp* como forma de construir inéditos viáveis acadêmicos à situação-limite pandêmica que vivíamos à época (e que, após quase um ano depois, permanece parte de nossas rotinas). Desta forma, nos recusamos a interromper o trabalho para entender conjunto, a prática que instigava nosso desenvolvimento mútuo. Em interações assíncronas, demos nome ao grupo, falamos sobre o que é uma tese, combinamos um encontro síncrono (feito de escritas e áudios, sem vídeos), tudo no mesmo espaço virtual.

Na retomada dessas interações para selecionar o fragmento que iria analisar, posso notar-aprendendo como cada aluno participa e contribui a seu modo. Ao longo dos meses, lembro de ter pensado que Miguel se envolveu pouco nas conversas construídas. À medida que retomei os dados para costurá-los ao texto da tese, entretanto, fui percebendo o quanto o aluno trouxe suas contribuições às interações, embora não do modo que eu havia considerado possível ou desejável. Se envolvendo menos em atividades síncronas, mas se conectando a elas de modo assíncrono e assumindo por vezes mesmo o papel de atualizar Gabi a respeito dos rumos no grupo, Miguel foi se fazendo presente.

Perceber isso me ensina a suspender um pouco idealizações sobre alunos, alunas e salas de aula e, desse modo, trocar a frustração dos ideais-que-nunca-poderão-ser-correspondidos-em-sua-inteireza pelo encantamento de descobrir que há muitos jeitos de se fazer praticante em uma interação. Com Miguel, penso, aprendi que recolhimento não

é necessariamente sinônimo de falta de engajamento. Que esse aprendizado permaneça em mim a cada vez que eu entrar em uma sala de aula presencial ou virtual.

9.1.

Estreitando a dobra dodiscente: análise de uma conversa entre professora e (ex)aluna

– *Meu filho, você tem que gostar de viver, Deus nos deu esse milagre. Faça de conta que é uma prenda, a vida.*

Mas ele não gostava dessa prenda. Não seria que Deus lhe podia dar outra, diferente?

– *Não diga isso, Deus lhe castiga.*

E a conversa não teve mais diálogo. Fechou-se sob ameaça de punição divina.

(Mia Couto, *O rio das quatro luzes*)

Por motivos triviais se aplicavam estes castigos e se dizia com frequência aos assistentes de pesquisa: “castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida”.

“Pancada é que faz homem macho.”

Uma de minhas preocupações, na época, tão válida ontem quanto hoje, era com as consequências políticas que um tal tipo de relação pais-filhos, alongando-se depois nas relações professores-alunos, teria com vistas ao processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia. Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária. Reconheço os riscos a que nos expomos ao enfrentar problemas como este. De um lado, o do voluntarismo, no fundo uma espécie de idealismo brigão, que empresta à vontade do indivíduo uma força capaz de tudo fazer; de outro, do objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel de subjetividade no processo histórico.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*)

Para fins de análise, seleciono um momento de interação síncrona construído prioritariamente em forma de áudios (mas também com algumas linhas escritas) no dia 26 de maio de 2020. A interação se dá entre Gabi e eu. Parte de uma retomada de nossa primeira conversa com fins de pesquisa, construída presencialmente no dia 22 de novembro de 2019 junto com Miguel. Na conversa de 2019, procurei discutir com a aluna e o aluno os sentidos de aprender e a que sujeitos sociohistóricos a ideia de aprendizagem podia ser associada, partindo da frase “todo mundo aprende com todo mundo” construída por meus interlocutores um ano antes, quando éramos professora e alunos em uma turma de 7º ano.

Assim, retomei o diálogo de novembro de 2019 e selecionei dele 5 excertos que me pareceram profícuos para a geração de ainda outros entendimentos em diálogo com minha proposta de pesquisa. Fiz, então, a transcrição bruta desses excertos e os levei de volta para a conversa, como expliquei a Gabi:

26 de maio de 2020 – conversa via whatsapp: áudio 1 (00:00:40)		
001	Beatriz	<é... primeiro olá espero que esteja tudo ↑bem,
002		que seu imprevisto tenha se resolvido>, ↑brigada

003		por ter vindo aqui hoje conversar comigo. e...
004		assim, eu:: voltei. lembra aquela conversa que a
005		gente teve ano passado eu, você e o miguel em
006		novembro do ano passado? eu <u>ouvi</u> aquela nova nossa
007		conversa <u>de novo</u> e <u>anotei</u> alguns trechos dela
008		que eu achei muito interessantes. aí a ideia é o
009		seguin- a seguinte. ... eu vou botar um trecho
010		aqui pra gente conversar sobre ele. ... e aí
011		depois que a gente tiver conversado a gente vai
0121		falando sobre os outros tudo BEM?

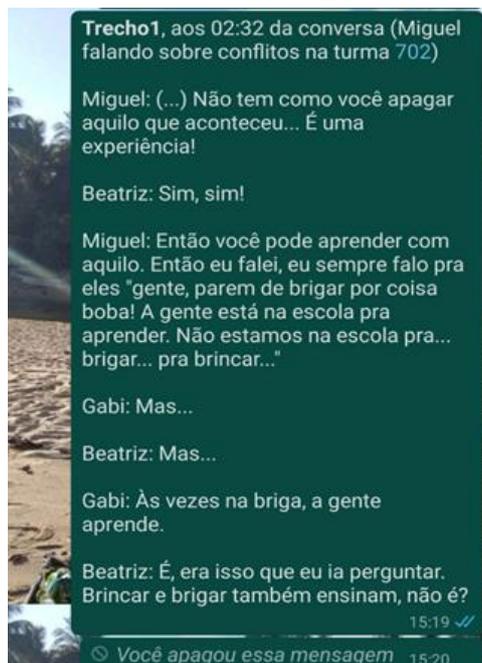


Figura 16: Excerto de Conversa com Potencial Exploratório, 26 de maio de 2020.

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 2 (00:00:09)		
001	Beatriz	h ... esse aqui é um pedaço daquela nossa conversa
002		do ano passado. aí você lê e a gente começa a
003		conversar sobre isso tá bom?



Figura 17: Excerto de Conversa com Potencial Exploratório, 26 de maio de 2020.

E já na resposta ao primeiro trecho selecionado Gabi constrói comigo a oportunidade de pensar sobre qualidade(s) de vida(s), emoções-tabu, fronteiras de disciplinas e de papéis sociais... Seguimos, ainda assim, discutindo mais outros dois excertos dos cinco que eu havia selecionado. Mas, eu já tinha meu presente em forma de dados. Analiso, portanto, o fragmento inicial da interação que se deu sincronamente no dia 26 de maio de 2020, via aplicativo de *whatsapp*, entre Gabi e eu.

9.1.1.

“e me remeteu a essa situação::o que eu, tipo estava escrito aí e eu acabei lendo, entendeu?”: a construção da narrativa

Em resposta a meu pedido, Gabi inicia a narrativa que analisarei a partir de agora:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 3 (00:01:39)		
001	Gabi	olha... é hh eu sempre fui:: de expressar... tudo
002		que eu:: sempre goste::i, das pessoas que eu
003		goste::i, dos amigos que eu goste::i enfim. só
004		que. ↑eu eu não sou de ↑brigar °só°. MA::S >eu não
005		sou de brigar< PORÉ::M hh °vamo lá né° PORÉM ↑tem
006		pessoas que me ESTRESSAM. ai eu num. >eu falo ↑“pô
007		num fala comigo hoje não que eu não estou num bom
008		dia”< pra não DA::R um fora na pesso::a ou:: ser
009		arrogante com a pessoa >eu só falo ↑“não fala
010		comigo hoje que eu não estou num bom dia”< ...
011		((aspiração ou suspiro))e <AÍ:: amigas minhas
012		me::smo começaram a se afasta::r °isso e
013		aquilo°...> ↑vou dar um exemplo eu a- >não me
014		lembro mas eu acho que foi na turma 702< °ou foi
015		na° 602 que um ↑amiguinho meu. foi até na aula da
016		senhora, o Alessandro MEU DEUS >ele fez alguma
017		coisa comigo< que eu me revoltei, falei com a
018		senhora aí chegou lá a direto::ra acabei falando
019		pra direto::ra e aí::... a senhora chamou minha
020		atenção::o... aí:: >eu não lembro exatamente o que
021		que foi< ma::s... eu lembro que foi isso a senhora
022		falou que ia resolver. aí eu não aguentei ↑acabei
023		falando pra inspetora, diretora, não lembro e me
024		remeteu a essa situação::o que eu, tipo estava
025		escrito aí e eu acabei lendo, entendeu?

Na abertura da narrativa, a jovem constrói uma avaliação caracterizada por certa hesitação, manifestada em forma de pausas, risos e alongamentos de vogais em palavras (l.001-003). A respeito dessa avaliação, é possível considerar que:

a) No **nível 1 de posicionamento**, Gabi talvez tenha se sentido vulnerabilizada ao tratar do assunto ‘briga’. Ao longo das interações, a jovem procura posicionar-se nesse primeiro

nível como amiga e conciliadora e pensar narrativas que envolvam brigas pode trazer riscos a tal construção. Também por isso, Gabi elabora logo em seguida um *account* em que reforça uma postura menos ativa em situações conflituosas (1.004-010);

b) No **nível 2 de posicionamento**, é importante lembrar que Gabi, uma adolescente, está diante de uma adulta e que essa adulta é, além disso, sua ex-professora de inglês. É possível considerar que há, então, ao menos duas camadas de contrastes hierárquicos que poderiam desfavorecer Gabi: a geracional e a que se refere aos papéis que imaginamos caber a cada uma na escola. Esse aspecto parece não passar despercebido pela jovem aluna, que se dirige a mim como “a senhora” (nas linhas 015-016, por exemplo);

c) Considerando-se o **nível 3 de posicionamento**, é preciso lembrar que vivemos em uma sociedade em que não é incomum ouvirmos e dizermos que “A gente está na escola pra aprender. Não estamos na escola pra... brigar... para brincar”, como dissera Miguel no excerto de 22 de novembro de 2019 escolhido por mim para inaugurar as discussões de 26 de maio de 2020. Além disso, lembro que o desconforto-evitador de discursos que sinalizam conflito está presente nas escolas brasileiras e, pode-se entender, dialoga com os modos como vamos nos construindo enquanto nação (PINTO, 2015). Tratar desse assunto pode, portanto, trazer embaraços à aluna, uma vez que brigas e brincadeiras, elementos que participam da(s) qualidade(s) de nossas vidas, não encontram espaço no imaginário sobre o que deve¹²² caber na escola, embora estejam permanentemente presentes nela. Se pensarmos em emoções, podemos também considerar que tendemos a classificar os afetos entre aqueles que valem ser contados e aqueles que preferimos omitir (SANTOS, 2020) e falar de brigas é falar das emoções-ações contra as quais aprendemos a lutar ao longo de nossas vidas.

Todas essas primeiras inferências, feitas a partir de ainda tão poucos elementos, vão ganhando forma à medida que Gabi segue com sua narrativa. É interessante notar como, antes mesmo de propor seu sumário, a jovem constrói um longo *account* (1. 001–1.013 em um turno de 25 linhas) para justificar a forma como participa da história que irá narrar. Nele, é possível identificar no **primeiro nível de posicionamento** três

¹²² O uso do verbo *dever* é proposital, já que, pensando em terceiros níveis de posicionamento, tenho ciência de que a escola tradicional não fala de escolhas pensadas, mas de obediências por vezes forçadas. Esse aspecto fica marcado em diversos momentos na fala de Gabi e será analisado aqui.

personagens: Gabi (que exerce o papel de protagonista), pessoas (suas antagonistas) e amigas de Gabi (em um papel coadjuvante).

Como protagonista, Gabi inicialmente se constrói dizendo que “eu sempre fui:: de expressar... tudo que eu:: sempre goste::i, das pessoas que eu goste::i, dos amigos que eu goste::i enfim.” (1.001-003), indicando talvez a identidade de uma pessoa que se entende expansiva, que não se silencia diante do que sente. Para exemplificar o “tudo” que expressa, Gabi usa o verbo “gostar” e não oferece contrapontos como odiar, detestar, incomodar... indicando, talvez, um “tudo” positivo, que não traz prejuízos à face dos interlocutores com quem convive (e nem à sua própria face na interação que constrói comigo).

Mas, desestabilizando essa identidade entre expansiva e inofensiva, Gabi traz-construindo, na sequência, os momentos em que, segundo sua leitura, silencia: os momentos de briga. Para falar das brigas, a jovem segue seu *account* salientando que “↑eu eu não sou de ↑brigar °só°. MA::S >eu não sou de brigar<” (1.004 – 005). Aqui, destaco o modo como a aluna repete o mesmo enunciado duas vezes em sequência, procurando enfatizar sua aversão a brigas antes de seguir com sua narrativa. Noto ainda como Gabi reitera sua aversão na ênfase que dá à palavra “não” quando a pronuncia.

É justo no momento em que salienta sua rejeição a brigas que a aluna convoca seus antagonistas: “↑tem pessoas que me ESTRESSAM” (1. 005-006; Gabi confere ênfase à ação que atribui a essas pessoas). Neste ponto, é interessante notar que Gabi deixa de ser sujeito e passa a ser-se-construindo objeto da ação: o estresse que sente é responsabilidade de seus antagonistas, as “pessoas”.

Nas orações seguintes, a narradora retoma a posição de sujeito de sua personagem-protagonista indicando como reage ao estresse que lhe provocam: “ai eu num. >eu falo ↑“pô num fala comigo hoje não que eu não estou num bom dia”< pra não DA::R um fora na pesso::a ou:: ser arrogante com a pessoa >eu só falo ↑“não fala comigo hoje que eu não estou num bom dia”< ... ((aspiração ou suspiro))” (1.006 - 011).

As falas, noto, são entremeadas de conjunções adversativas às quais Gabi dá grande destaque, com elevações no tom de voz e alongamentos de vogais, parecendo querer enfatizar que perde a serenidade apenas nos momentos específicos apontados (“MA::S >eu não sou de brigar< PORÉ::M hh °vamo lá né° PORÉM.”, 1. 005-006). Além disso, no segundo momento em que Gabi repete como reage a situações de estresse, a

aluna antecede o verbo “falar” com o advérbio “só”, indicando que limita suas reações aos modos recolhidos que descrevera. As risadas e o “vamo lá né” dito em tom mais abafado, entretanto, sugerem como, mesmo após tantas ressalvas, o assunto parece permanecer desconfortável para a narradora.

Assim, nessa construção, Gabi elabora para sua personagem, ainda no **primeiro nível de posicionamento**, uma atitude mais instrospectiva (>eu falo ↑“pô num fala comigo hoje não que eu não estou num bom dia”< ; “>eu só falo ↑“não fala comigo hoje que eu não estou num bom dia”< ...”, l.006-010) e a justifica como uma forma de cuidado com seus interlocutores (“pra não DA::R um fora na pesso::a ou:: ser arrogante com a pessoa...”, l.008-009). Mantém, assim, sua personagem sob uma luz que, em construções sociais contemporâneas, é vista como favorável: possui capacidade de autocontrole mesmo sob situações estressantes; se preocupa com o bem-estar do outro mesmo quando o seu próprio está em jogo; sabe o momento de se calar. Tais elaborações parecem apontar, então, para a forma como Gabi pretende se construir para si no **terceiro nível de posicionamento**, aquele que a conecta às estruturas sociais mais amplas às quais se reporta enquanto indivíduo.

Tendo isso em vista, convoco o leitor e a leitora a olhar comigo os desencontros entre a Gabi construída no *account* e a que vai sendo tecida à medida que a narrativa é desdobrada interacionalmente. Não se trata de tentar adivinhar qual a “verdadeira” Gabi. Somos múltiplos e múltiplas, afinal, e nos (re)fazemos nos diálogos com o(s) outro(s). Trata-se, a partir da compreensão das identidades como fluidas e relacionais, de pensar as razões pelas quais a jovem convoca para si, em um primeiro momento, uma imagem distanciada de emoções como a raiva, de atitudes que poderiam ser caracterizadas como mais explosivas.

Há, segundo percebo, muitos possíveis desdobramentos que nos permitem um diálogo com contextos mais amplos, mantendo um foco no **terceiro nível de posicionamento** e nos atravessamentos identitários que são construídos socialmente. É possível pensar em questões de gênero e nas emoções que nos recusamos a associar a estereótipos de feminilidade (cf. AHMED, 2010, por exemplo). Na construção social que fazemos das emoções e do quanto procuramos sempre racionalizá-las, controlá-las, impondo algumas emoções e rejeitando outras (ibid.; SANTOS, 2020). Na facilidade com que a palavra raiva é associada a mulheres negras e no peso que isso tem sobre esses corpos-identitários (ibid.). É possível pensar em uma educação que constantemente nos

convoca a nos adaptarmos a modelos prontos e inflexíveis – de aprendizado, mas também de conduta –, por mais apertados e dolorosos que eles possam nos parecer (ROCHA, 2013).

Ainda, considero pertinente retomar De Fina (2009) e suas considerações sobre as razões pelas quais a estrutura de *account* é trazida na construção de interações. Se Gabi inicia sua fala se justificando, é possível que ela não ignore, no **segundo nível de posicionamento**, as disparidades hierárquicas entre nós e que se preocupe com o julgamento que eu possa fazer da forma como retoma o episódio no mundo narrativo. Há que se pesar ainda que a narrativa proposta por Gabi retoma um episódio em que eu também sou personagem, o que talvez me desse elementos para pôr em questão as verdades propostas pela narradora. De fato, no áudio seguinte (áudio 4, 1.013-014), menciono que “mas eu, eu con- eu conto minha versão dessa história depois hh.”, confirmando que acredito haver verdades-minhas em disputa com as de Gabi.

Finalizando seu *account*, Gabi inclui ainda outras personagens, em papel coadjuvante, mas não chega a elaborá-las (“amigas minhas”, 1.011). Elas têm, de toda forma, a função de indicar que as atitudes de Gabi em situações que ela nomeia como estressantes, embora bem intencionadas, nem sempre são facilmente compreendidas por aqueles e aquelas que lhe cercam (como Gabi aponta ao falar muito brevemente do afastamento de amigas: “<AÍ:: amigas minhas me::sme começaram a se afasta::r °isso e aquilo°...>”, 1.011-013). É a partir desse ponto que Gabi relata, efetivamente, o episódio que me preparou para ouvir com seu *account*: “↑vou dar um exemplo” (1.013).

Assim, em sua orientação, a aluna indica o grupo envolvido (“eu a- >não me lembro mas eu acho que foi na turma 702< °ou foi na° 602”, 1.013-015), o contexto em que o grupo estava inserido (“foi até na aula da senhora”, 1.015-016) e os personagens que pretende destacar de tal contexto (“**um ↑amiguinho meu. foi até na aula da senhora, o Alessandro**”, 1.015-016, grifos meus).

Na forma como Gabi constrói sua orientação, podemos notar como a aluna evita ser taxativa em suas memórias (“eu a- >não me lembro mas eu acho que”, 1.013-015). Conforme já procurei ressaltar e ainda explorarei mais adiante, essa estratégia discursiva pode indicar o modo como Gabi escolheu (não necessariamente de forma consciente) responder às projeções que fazia de sua interlocutora no **segundo nível de posicionamento**.

Ao mesmo tempo, há espaço, já na orientação, para avaliações que conferem a Alessandro o papel de antagonista no **primeiro nível de posicionamento**: ao nome do aluno, Gabi associa a interjeição, dita em tom de voz elevado, “MEU DEUS” (1.016), dimensionando assim a intensidade do gesto do jovem. Há ainda o modo como Gabi descreve o aluno, “um ↑amiguinho meu” (1.015), indicando, talvez, certo tom de ironia se contraposto à interjeição com contornos negativos também atribuída ao aluno. O “meu Deus” associado a Alessandro ganha um teor negativo quando seguimos acompanhando a ação complicadora: “o Alessandro MEU DEUS >ele fez alguma coisa comigo< que eu me revoltei, falei com a senhora” (1.016-017). Assim, ao “meu Deus” que, no discurso de Gabi fora provocado pela ação de Alessandro, são associadas também as (re)ações que a jovem atribui a si própria: “eu me revoltei, falei com a senhora”.

A retomada de Gabi como sujeito da ação tem, no entanto, no **primeiro nível de posicionamento**, uma quebra quando ela entra em terrenos que poderiam causar prejuízos à sua face no **segundo nível de posicionamento**. Isso porque, no repertório de expectativas que construímos para as relações entre professores e alunos (e que possivelmente orienta Gabi enquanto ela elabora sua narrativa), não é incomum entendermos que a ação seguinte de Gabi deveria ser a de aguardar uma atitude minha.

Essa percepção será referendada em falas como “a senhora chamou minha atenção::o... aí:: >eu não lembro exatamente o que que foi< ma::s... eu lembro que foi isso a senhora falou que ia resolver. aí eu não aguentei” (1.019-022, áudio 3). Chamo atenção para como Gabi hesita nesse momento da narrativa: faz pausas, alonga vogais, argumenta não se lembrar... indicando estar, talvez, tateando em relação à reação de sua interlocutora e, por isso, usando estratégias que contribuam para que não se comprometa tanto.

Ou em falas como “eu aprendi que quando eu falar ‘ah, professora, está acontecendo isso isso e isso’ e a professora falar h ‘espera um pou-’ é que eu não sei esperar. mas a professora falar ‘ESPERA um pouquinho’ ou ‘aguarda um segundo no final da aula eu resolvo’... eu tenho que, COMO ALUNA... ABAIXAR A CABEÇA e ouv- aprender... A APRENDER né? () tenho que aprender a ↑ouvir, tenho que aprender a aprender. ... -” (1.001-009, áudio 5). No excerto aqui citado, destaco o modo como Gabi enfatiza, elevando seu tom de voz, o papel social “aluna” e a função que lhe atribui ou que imagina que lhe é atribuído: “abaixar a cabeça”. ‘Aprender’ tem aqui talvez mais o

sentido de doutrinar-se a corresponder a expectativas hierárquicas do que o de construir ou reconstruir entendimentos.

Ao não corresponder a essa expectativa-conformativa no evento narrativo, Gabi tem, ao mesmo tempo: a) o inesperado da situação que justifica seu narrar e b) o ponto delicado de coconstruir essa narrativa com a pessoa que lhe repreendera na época – eu, sua ex-professora. Ciente disso, Gabi segue a construção de sua ação complicadora hesitando em assumir-se agente da ação que se desenrola no **primeiro nível de posicionamento**: “aí chegou lá a direto::ra” (1.018).

É só em um segundo momento que a aluna-narradora se responsabiliza pela ação envolvendo a nova personagem convocada, então nomeada como “diretora”. Quando se assume sujeito da ação, Gabi ainda assim modaliza sua capacidade agentiva, como em “acabei falando pra direto::ra” (1.018-019. Aqui, considero o uso da locução verbal “acabei falando” sugestão de um caráter algo acidental ou impulsivo à ação). Ou em “aí eu não aguentei ↑acabei falando pra inspetora, diretora, não lembro” (1. 022-023. Desse excerto, chamo atenção para como Gabi repete a locução e acrescenta que “não aguentei”, indicando novamente uma ideia de impulsividade ou de impossibilidade de controle sobre seu gesto).

Entremeada à ação complicadora está também a resolução da ação. Conforme mencionei, nessa resolução Gabi indica a compreensão de não ter correspondido ao meu repertório de ações a serem realizadas por uma estudante após reportar determinado problema à professora. Na construção narrativa de Gabi, sua ação tem como resposta uma sanção minha a tal postura: “e aí::... a senhora chamou minha atenção::o...” (1.019-020). Talvez por isso, outra estratégia discursiva empreendida por Gabi para proteger sua face no **segundo nível de posicionamento** enquanto constrói sua resolução da narrativa está em não ser categórica em suas memórias, deixando espaço para ser, assim, corrigida por mim. Assim, por duas vezes, por exemplo, a narradora utiliza variações de expressões que remetem à ideia de esquecimento: “>eu não lembro exatamente o que que foi< ma::s...” (1.020-021) e “não lembro” (1.023).

Feitas essas considerações, Gabi pode, enfim, chegar à coda de sua narrativa (“e me remeteu a essa situação::o que eu, tipo estava escrito aí e eu acabei lendo, entendeu?” 1.023-025), deixando o turno para que eu opere também sobre o discurso construído:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 4 (00:01:24)		
001	Beatriz	...é... vamo lá. NA:: conversa que... que
002		você::... que eu mandei no trecho que eu mandei
003		a::... o que me, o que me chamou atenção é que o
004		Miguel diz "a gente tá na <u>escola pra-</u> a gente <u>não</u>
005		tá na escola pra brincar, a gente <u>não</u> tá na escola
006		pra brigar. a gente tá na escola <u>PRA APRENDER</u> ". e
007		aí você parece não concordar com ↑miguel. você diz
008		>e eu também. não concordei com ele,< né eu
009		concordei mais você. você diz que às vezes NA
010		BRIGA a gente aprende também. então por exemplo
011		nessa história que você contou, que eu lembro um
012		pouquinho também. que eu conversei com você:: mas
013		eu, eu con- eu conto minha versão dessa história
014		depois hh. primeiro eu quero ouvir você. ↑nessa,
015		nesse exemplo que você deu. >dessa situação que
016		aconteceu com o Alessa::ndro, na aula de
017		inglês::s, lá na época da setecentos e do::is, o
018		que que você acha que <u>você</u> . ERA UMA BRIGA. e aí a
019		gente tava falan- a gente comentou ↑que às vezes
020		na briga a gente aprende também. então NESSA
021		situação aí, que era uma briga de você com o
022		Alessandro, que, que, que:: enfim. >aconteceu NA
023		AULA DE INGLÊS e que:: envolveu <u>também</u> uma
024		inspeto::ra< o que que você ACHA que VOCÊ aprendeu
025		ou o que que você acha que EU aprendi... nessa
026		situação?

Também eu pareço evidenciar em minha fala desconforto diante da retomada do episódio narrado por Gabi. Tateando, faço pausas, me interrompo, começo e recomeço frases, alongo vogais como a pensar no que vou dizer (l.001-003). Se considerarmos os **níveis 2 e 3 de posicionamento**, é possível que, de modo semelhante a Gabi, eu também tome situações de conflito como temas a serem preservados da esfera discursiva. Além disso, uma vez que estou implicada na situação, é possível também que eu considere minha face ameaçada diante de um episódio que escapou ao ideário de que docentes podem e devem ter controle sobre o que se passa em sala de aula (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019). É interessante, contudo, notar como, apesar do desconforto de ambas, seguiremos entre explorando e enfrentando o tema, como já sugiro em meu turno.

No **nível 1**, adio a possibilidade de reposicionar a mim ou a qualquer dos personagens da narrativa proposta por Gabi ao dizer que “mas eu, eu con- eu conto minha versão dessa história depois hh. primeiro eu quero ouvir você.” (l.012-014) e limito minha referência ao episódio: a) a uma breve menção de que “nessa história que você contou, que eu lembro um pouquinho também. que eu conversei com você::” (l.011-012) e b) a

um ajustamento da orientação feita por Gabi, quando confirmo que o episódio ocorreu na turma 702 (“> dessa situação que aconteceu com o Alessa::ndro, na aula de inglês::s, lá na época da setecentos e do::is”, l. 015-017). Marco, contudo, em minha fala, que a versão de Gabi não é a única possível (“eu con- eu conto **minha versão** dessa história depois hh.”; l. 013-014, grifo meu). Mais que isso, dou contorno à situação, nomeando-a como uma “briga” em mais de uma circunstância no mesmo turno:

a) “> dessa situação que aconteceu com o Alessa::ndro, na aula de inglês::s, lá na época da setecentos e do::is, o que que você acha que você. ERA UMA BRIGA.” (l. 016-018). Aqui, destaco como dou importância a esse ato de nomear na interação, marcando a frase “era uma briga” com elevações em meu tom de voz. Além disso, interrompo minha fala sobre “essa situação que aconteceu com o Alessandro” para dar-lhe nome (briga) e, só, então, retomar a frase anterior;

b) “então NESSA situação aí, que era uma briga de você com o Alessandro, que, que, que:: enfim.” (l. 020-022), em mais um movimento de coconstrução da orientação proposta por Gabi. Nesse movimento, como praticante da pesquisa, vou estabelecendo pontes entre o que Gabi diz e o excerto que eu trouxera para iniciar nossa conversa, fazendo costuras no trabalho para entender minha questão-exploratória.

No **nível 2**, trago, então, o foco de volta para a primeira Conversa com Potencial Exploratório que construímos. Um dos movimentos que assumo para mim na interação é, portanto, o de definir as direções que iremos seguir: “você diz que às vezes NA BRIGA a gente aprende também. então por exemplo nessa história que você contou” (l.009-011) e “o que que você ACHA que VOCÊ aprendeu ou o que que você acha que EU aprendi... nessa situação?” (l.023-025). A assunção desse movimento por mim parece ser também esperada por Gabi, como sugere, por exemplo, a fala dela na Figura 12: “já li e agora? Kkkkk” (p.183 da tese).

E no movimento de retorno à primeira interação, construo avaliações explícitas que sugerem como desejo ser percebida em termos de ideologias pedagógicas (em um diálogo com o **terceiro nível de posicionamento**): “o que me chamou atenção é que o Miguel diz ‘a gente tá na escola pra- a gente não tá na escola pra brincar, a gente não tá na escola pra brigar. a gente tá na escola PRA APRENDER’. e aí você parece não concordar com ↑miguel. você diz >e eu também. não concordei com ele,< né eu concordei mais você. você diz que às vezes NA BRIGA a gente aprende também.”

(1.003-010, grifos meus). Nesse movimento, as avaliações parecem cumprir também o papel de fazer o convite para que o episódio narrado por Gabi seja tornado oportunidade para aprendizado.

Ao tratar do episódio como fonte de reflexão, procuro posicionar a mim e a Gabi em hierarquias semelhantes, uma vez que não pergunto apenas o que ela, como aluna, aprendeu. Incluo também a mim, professora, como possível aprendiz da situação (“o que que você ACHA que VOCÊ aprendeu ou o que que você acha que EU aprendi... nessa situação?”), l. 023-025. Assim, enfatizo tanto o pronome “você” quanto o pronome “eu” em meu discurso, marcando-os com elevações no tom de voz). A jovem é, então, responsiva a meu pedido:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 5 (00:00:50)		
001	Gabi	Olha, assim. eu aprendi que quando eu falar “ah,
002		professora, está acontecendo isso isso e isso” e
003		a professora falar h “espera um pou-” é que eu não
004		sei esperar. mas a professora falar “ESPERA um
005		pouquinho” ou “aguarda um segundo no final da aula
006		eu resolvo”... eu tenho que, COMO ALUNA... ABAIXAR
007		A CABEÇA e ouv- aprender... A APRENDER né? ()
008		tenho que aprender a ↑ouvir, tenho que aprender a
009		aprender. ... na verdade, >todo mundo que tá na
010		escola está indo na tendência de aprender<. e::
011		eu aprendi ↑isso. que eu tenho que ser mais
012		paciente com as co::isas e com as pessoas. mas o
013		Alessandro estava me irritando demais. ... e o que
014		a senhora aprendeu. eu não SEI o que que a senhora
015		aprendeu. é uma situação::o NOVA. Num, num sei
016		↑não.

Ocorre que, apesar de minha tentativa de reelaborar nossos posicionamentos e abrandar contrastes hierárquicos entre professora-aluna/adulta-adolescente no **nível 2 de posicionamento**, Gabi mantém em seu discurso um posicionamento que lhe confere menores possibilidades de agenciamento diante de mim. Em sua retomada da narrativa, Gabi simula um diálogo entre professora e aluna que tem como aprendizado final o entendimento de que “eu aprendi que quando eu falar ‘ah, professora, está acontecendo isso isso e isso’ e a professora falar ‘espera um pou-’ é que eu não sei esperar. mas a professora falar ‘ESPERA um pouquinho’ ou ‘aguarda um segundo, no final da aula eu resolvo’... eu tenho que, COMO ALUNA... ABAIXAR A CABEÇA e ouv- aprender... A APRENDER né? () tenho que aprender a ↑ouvir, tenho que aprender a aprender. ...” (1.001-009).

Neste ponto, acrescento às reflexões que já foram traçadas a respeito do excerto, o olhar para as escolhas lexicais da aluna. Ao optar pela expressão “ter que” (“eu tenho que”, l.006), Gabi marca sua compreensão de não haver muitas possibilidades de escolha e justifica isso pela posição que ocupa na relação (“... eu tenho que, COMO ALUNA...”, l.006) em uma conexão com o **nível 3 de posicionamento**, no qual “ABAIXAR A CABEÇA e ouv-” (l.007) é o papel que tem sido reservado aos atores sociais desse grupo: um papel pouco agentivo, que envolve submissão e silenciamento. A fala da aluna parece dialogar com as leituras que Pinto (2015, p.183, grifos meus) pôde fazer das percepções que alunos e alunas de Ensino Médio tinham sobre a (ausência de) mediação de conflitos na escola:

A **hierarquização do espaço escolar** aparece em diferentes falas, inclusive nos momentos que discutem resolução de conflitos. **A escola aparece arbitrando decisões nas disputas e brigas entre alunos e, em muitos casos, deixando insatisfeita uma das partes, que não se sentiu “ouvida” e com o pleno direito de defesa.** A **advertência verbal** para o (a) aluno(a), ou a advertência para os pais, é a forma mais comum de resolução dos conflitos que foi relatada. **Em nenhum caso relatado de conflitos e brigas a escola aparece como mediadora ou facilitadora para a resolução dos conflitos.** Os jovens afirmam que na maioria das vezes isso é resolvido entre eles e ressentem-se da presença da mediação escolar.

Assim, o “ter que” de Gabi aponta para sua ciência de processos de hierarquização que a desfavorecem na relação escolar. A referência a “ABAIXAR A CABEÇA e ouv-” sugere que também minha ex-aluna não vislumbra a possibilidade de ser “ouvida” e com o pleno direito de defesa” (ibid.). Seu atributo, como aluna, seria o de acatar silenciosamente à “advertência verbal” (ibid.) de alguém da comunidade escolar que represente instâncias superiores, como é o caso da figura docente. Chamo atenção, inclusive, para como Gabi se refere a essa figura: “a professora” (l. 003 e 004). Nessa referência, a aluna não se dirige diretamente a mim com seus costumeiros “a senhora”. A escolha lexical, me parece, pode sugerir que: a) o entendimento de que seu papel, como aluna, é silenciar não se restringe a nossa relação. Seria, para ela, próprio de qualquer dinâmica entre docentes e discentes, em uma referência a suas compreensões de mundo no **terceiro nível de posicionamento** ou que b) Gabi, embora se referindo a mim, evita fazer menção direta como estratégia de proteção à sua face no **segundo nível de posicionamento**.

Neste ponto, gostaria de voltar às epígrafes que abrem o texto. No excerto do conto de Mia Couto, as advertências verbais, o “você tem que” e o “não diga isso” que

desconsideram as motivações do outro encerram o diálogo. E isso não tem consequências apenas no aqui-e-agora do microcontexto imaginado por Couto ou no vivido em determinado espaço escolar. Conforme lembra Freire, o que é vivido na escola tem consequências políticas mais amplas: a construção de um país democrático passa pela construção de uma escola democrática. Por isso é tão importante seguir com o diálogo, apesar dos desconfortos que ele possa provocar e dos riscos que ele possa gerar.

É interessante notar, contudo, que, sabendo que sua audiência se trata de uma professora que propõe uma pesquisa a respeito da possibilidade de todo mundo aprender com todo mundo, Gabi interrompe sua fala e a reelabora (“ouv- aprender... A APRENDER né? () tenho que aprender a ↑ouvir, tenho que aprender a aprender. ...”; 1.007-009). Procura, me parece, reposicionar-se, no **nível 1**, do papel de pessoa forçosamente passiva, que precisa se submeter, para o papel de alguém que age como aprendiz, alguém que pode se beneficiar da situação para aprender uma lição.

Permanece, contudo, a escolha do verbo “ter” associado ao verbo “aprender” (“tenho que aprender a ↑ouvir, tenho que aprender a aprender. ...”; 1.008-009), denotando talvez que permanece na jovem a ideia de obrigação muitas vezes associada a aprendizados elaborados em relações formais de educação. Além disso, logo após a lição que Gabi diz ter aprendido, a aluna acrescenta uma avaliação que justifica sua ação na narrativa (“mas o Alessandro estava me irritando demais. ... “, 1.012-013), o que me faz pensar que talvez o “aprendizado” discursado por Gabi fosse, nesse momento, mera repetição do que ela imaginava que eu, como sua ex-professora, desejava ouvir no **segundo nível de posicionamento**. Assim, no **nível 1 do posicionamento**, a atitude de Gabi se justifica, em sua construção, pela postura de seu antagonista na narrativa, o aluno Alessandro.

De toda forma, quando Gabi se implica na situação, especificando o que ela pode ter aprendido a partir da situação narrada “e:: eu aprendi ↑isso. que eu tenho que ser mais paciente com as co::isas e com as pessoas.” (1. 010-012), o que aborda é a qualidade da(s) vida(s) em sala de aula: seu aprendizado (ainda associado ao verbo “ter”, de obrigação) fala de emoções e da necessidade de aprender a manejá-las no jogo interacional com outros atores sociais.

Por fim, antes de me encaminhar ao excerto seguinte, chamo a atenção para um detalhe que talvez remeta ao **terceiro nível de posicionamento**. Ainda que justifique suas

atitudes, Gabi entende que, como aluna, precisa aprender algo com o episódio e consegue apontar um possível aprendizado – que envolve certo nível de conformação, segundo parecem indicar as escolhas lexicais da moça. A aluna menciona também que “na verdade, >todo mundo que tá na escola está indo na tendência de aprender<.” (1.009-010). Ainda assim, nenhuma de suas reflexões leva a uma elaboração sua sobre o que eu, como professora, posso também ter aprendido com a situação. Conforme mencionado, é possível que essa resistência em me atribuir aprendizados se relacione à compreensão, em níveis sociais mais amplos, de que a figura do professor, da professora, tem pouco a aprender com seus alunos e alunas. Sua função seria a de ensinar (conteúdos curriculares).

Não descarto, contudo, a possibilidade de que a ausência de aprendizados atribuídos a mim remeta ao **segundo nível de posicionamento**, de modo que a aluna pode ter optado por salvar sua face diante de uma figura que ela associa a uma posição de autoridade. Faço, de toda forma, nova tentativa e peço que Gabi me indique, então, o que ela gostaria que eu tivesse aprendido. E enfatizo o pronome “eu” (1.002) e o verbo “gostar” no futuro do pretérito (1.003), com elevações no tom de voz, para que a aluna construa possibilidades:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 6 (00:00:10)		
001	Beatriz	vou te fazer só mais uma perguntinha em relação.
002		a isso. então, você não sabe o que EU aprendi. mas
003		TEM alguma coisa que você GOSTARIA que eu tivesse
004		aprendido com essa situação?

O pedido não resulta, mais uma vez, em uma proposição de aprendizados para mim, o que pode indicar que Gabi mantém, no **segundo nível de posicionamento**, bem definidos os papéis de professora e aluna e as funções que cabem a cada uma nos repertórios desse jogo interacional. Ainda que já não sejamos mais professora e aluna desde fins do ano letivo de 2018 e que a interação tenha se dado por *whatsapp* – fora do espaço físico de nosso ambiente escolar, portanto –, os papéis sociais com os quais nos demos a conhecer uma à outra seguem sendo recuperados nas novas interações que construímos.

Conforme se verá ao longo de todos os fragmentos, reconheço, eu também participo desse jogo interacional. Não coloco, em momento algum, em questão o termo que Gabi utiliza para dirigir-se a mim (“a senhora”), por exemplo. Assim, ao mesmo tempo em que insisto para ser reposicionada na interação (ao perguntar o que posso ter

aprendido com a narrativa), contribuo para que nossos papéis se mantenham inabalados no **segundo nível de posicionamento**, na medida em que eu estou autorizada a me referir a minha interlocutora por um apelido (Gabi), mas ela não se sente autorizada a fazer o mesmo comigo. Além disso, é a mim que cabe a palavra final sobre os rumos de nossa interação (como se exemplifica no áudio 4, quando, conforme já explorei, guio Gabi para as conexões que iremos estabelecer com sua narrativa).

É importante ressaltar, contudo, que a aluna não nega que eu possa ter aprendido (“eu ↑até acho que a senhora aprendeu SIM”, 1.002-003; “eu acho que a senhora aprendeu ALGUMA COISA.”, 1.004-005). Gabi confere ênfase tanto à palavra “sim” quanto à expressão “alguma coisa”, ambas antecedidas pelo verbo “aprender” no pretérito perfeito, marcando com elevações no tom de voz sua compreensão de que é impossível negar a possibilidade de que houve aprendizados em mim, embora não saiba imaginá-los para a situação que segundo ela, era “nova” (1.003). Noto ainda como a aluna se implica nas frases indicadas, usando a primeira pessoa. A aparente preocupação de Gabi em reforçar que eu aprendi algo com a situação é também um reforço a seu discurso, referendado por mim nas interações que tivemos, de que “>todo mundo que tá na escola está indo na tendência de aprender<.” (1.009-010). Ora, se todos e todas inseridos na comunidade escolar constroem aprendizados na relação, então, a professora há de ter aprendido algo também!

Mas, se Gabi é enfática ao afirmar que eu construí aprendizados no episódio narrado, ela se exime de me atribuir ou propor tais aprendizados, seja porque, no **terceiro nível de posicionamento**, não cabe, em nossa construção social, a um aluno ensinar explicitamente algo a seu professor, seja porque, no **segundo nível de posicionamento**, não parece seguro para a ex-aluna adotar tal medida comigo:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 7 (00:00:16)		
001	Gabi	OLHA. >que eu gostaria que a senhora tivesse
002		aprendi::do< nã::o. ... acho que não. porque:: eu
003		↑até acho que a senhora aprendeu SIM com uma nova
004		situação::o mas eu não sei o ↑que hh. mas eu acho
005		que a senhora aprendeu ALGUMA COISA.

Tendo ouvido a aluna e suas compreensões da situação narrada, me distancio um pouco do papel de quem só pergunta ao me reposicionar, no **segundo nível**, como aquela que também se implica na situação. Assim, partilho com minha interlocutora o que julgo ter aprendido ao revisitar o episódio narrado sob a lente discursiva de Gabi. Esse me

parece um ponto de virada em nossa interação, conforme procurarei indicar na subseção seguinte.

9.1.2.

“precisava ter descoberto um jeito DE EQUILIBRAR ↑o meu tempo com o tempo de vocês. ... >porque tá todo mundo junto na mesma sala de aula<”: a construção dos aprendizados

Ao procurar me posicionar como aprendiz diante da narrativa de Gabi, faço, no **segundo nível**, novas tentativas de me aproximar hierarquicamente da aluna:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 8(00:01:42)		
001	Beatriz	... então deixa eu te dizer o que que eu ACHO que
002		eu aprendi com essa situação. ... eu ↑acho que eu
003		aprendi... que na sala de aula... >cada um tá
004		sentindo uma coisa diferente<. e:: que:: às vezes
005		a RAIVA é uma dessas coisas que VOCÊS ou que eu
006		posso né, >vocês podem sentir em sala de aula ou
007		EU posso sentir em sala de aula<. ... e:: que::,
008		ÀS VEZES, <u>vocês</u> , ou eu, >não vamos hh ter essa
009		paciência de espera:r o ↑conteú::do SEGUI:R ou a
010		atividade SEGUI:R pra depois lidar com essa
011		raiva<. ... é:: então talvez o que eu tenha
012		<u>aprendido</u> pensando, por exemplo, nas minhas turmas
013		<u>depois</u> ... é que de <u>repe::nte</u> é:: ... h
014		((suspiro)) dizer pra você. ... que eu tava
015		entendendo que você tava com MU::ITA raiva. <e::
016		dize::r pra respirar um pouquinho... que eu ia.
017		cuidar disso junto com vocês> e aí ouvir um e
018		ouvir o outro e dizer que eu ↑também tava
019		entendendo a raiva do Alessandro TIVESSE ↑ajudado
020		↓um pouco. é:: então <u>talvez</u> seja isso, assim,
021		>entender que você-, que vocês e que eu, a gente
022		vai sentir um monte de coisa em sala de ↑aula< ...
023		e que:: essas coisas <u>merecem</u> ser ouvidas, que elas
024		têm <u>tanta</u> importância na sala de ↑aula qua::nto...
025		o conteúdo de inglês. vê se faz sentido pra ↑você

Assim, abro espaços em meu discurso para que ele seja questionado ou reelaborado:

a) modalizo diversas vezes minha fala, utilizando elementos como “acho” (l.001, 002), “talvez” (l. 011, 020), “de repente” (l.013) dando, de modo geral, algum tipo de destaque a essas palavras, seja com graus de elevação no tom de voz, seja alongando vogais;

b) me incluo, junto com os alunos, entre os sujeitos que sentem raiva: para cada “vocês” dito, há também um “eu” e, por vezes, um “nós” (l. 002-011) falado;

c) conjugo possíveis soluções no modo imperfeito do subjuntivo e associo-as a possibilidade de que isso “TIVESSE ↑ajudado” a “↓um pouco” (l.019-020);

d) peço que a aluna se coloque em relação a minhas reflexões, explicitando “vê se faz sentido pra ↑você” e elevando meu tom de voz para enfatizar o “você” (l. 025), em tom de convite.

Essa tentativa de me aproximar da aluna no **segundo nível de posicionamento** é trabalhada no discurso: faço pausas entre uma fala e outra, como que escolhendo com cuidado os modos como vou partilhar minha perspectiva com Gabi. É pertinente considerar, por exemplo, que havia produzido outra resposta um minuto antes, mas a apaguei para dar lugar à que aparece aqui entre os dados. Como não mantive registro da resposta, não saberia dizer o que a diferencia da que oficializei, mas esse me parece, de toda forma, um gesto a não ser ignorado. Ele evidencia o uso de estratégias que me permitiram editar meu discurso e torná-lo mais adequado às minhas expectativas:



Figura 18: Excerto de Conversa com Potencial Exploratório, 26 de maio de 2020.

Com todo esse cuidado, perco a maciez no tom nos momentos em que falo de emoções: acelero minha fala e, por vezes, mimetizo a sensação do tempo que se arrasta para uma pessoa impaciente quando alongo minhas vogais em “... e:: que::, ÀS VEZES, vocês, ou eu, >não vamos hh ter essa paciência de **espera:r o ↑conteú::do SEGUI:R ou a atividade SEGUI:R** pra depois lidar com essa raiva<.” (l.004-011, grifos meus). Esse é, talvez, mais um modo de construir empatia ou de buscar alinhamento com Gabi por meio de palavras e ritmos.

Nesse excerto, entretanto, o que mais me chama a atenção é o meu gesto de nomear a emoção relatada por Gabi: raiva. E, mais que isso, considerar sua intensidade (“MU::ITA raiva”, l.015; noto a ênfase que dei ao advérbio de intensidade “muita” através de elevação no tom de voz e alongamento de vogal). A palavra, que é repetida quatro vezes em meu turno (l.005, 011, 015 e 019), nomeia uma sensação nem sempre bem-vista em nossa sociedade, de modo que, por vezes, não tem permissão para existir em nossos discursos e em nossos corpos, como Gabi parecera sugerir em seu *account*.

Quando falo, então, desse sentimento, procuro: a) validar sua existência em sala de aula como tão possível e pertinente quanto o aprendizado de línguas (l.008-011 e 020-025, por exemplo); b) considerar que sentir raiva não é um direito apenas de quem é posto acima nas hierarquias escolares. Alunas e alunos também sentem (raiva, alegria...) e esse é um aspecto das qualidades de suas vidas a ser reconhecido e respeitado; c) torná-lo oportunidade de aprendizagem sobre as relações em sala de aula (l. 002-003; 020-022). Quando faço esses movimentos, o que faço é convidar Gabi a provocar, junto comigo, fissuras no **terceiro nível de posicionamento**.

A respeito da raiva, talvez seja importante também considerar que ela não vira atributo permanente de qualquer dos sujeitos que construo no primeiro nível de posicionamento: “>cada um tá sentindo uma coisa diferente<. e:: que:: às vezes a RAIVA é uma dessas coisas que VOCÊS ou que eu posso né, >vocês podem sentir em sala de aula ou EU posso sentir em sala de aula<. ... e:: que::, ÀS VEZES, vocês, ou eu, >não vamos hh ter essa paciência de espera:r o ↑conteú::do SEGUI:R ou a atividade SEGUI:R pra depois lidar com essa raiva<.” (l.003-011). Assim, associo ao sentimento de raiva a expressão de tempo “às vezes” e o menciono como um entre outras “dessas coisas que VOCÊS ou que eu posso né, >vocês podem sentir em sala de aula ou EU posso sentir em sala de aula<.”. Também por isso, penso os sentimentos de Alessandro, considerando a possibilidade de também ele ter raiva e razões para senti-la (l.017-020). Fazendo isso, deixo de me alinhar momentaneamente a Gabi no **primeiro nível de posicionamento** ao não elaborar seu colega de turma como antagonista, vilão da narrativa, como a jovem fizera.

Ainda na tentativa de validar a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula e as emoções que pedirem para aflorar nessa(s) vida(s), insiro mais um personagem na história proposta por Gabi – o tempo.

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 9(00:00:36)		
001	Beatriz	>aí só dizer pra você< que NA ÉPOCA <eu queria>
002		cuidar dessa situação <u>sim</u> . eu acho que a gente,
003		só que a gente <u>queria</u> cuidar em tempos diferentes.
004		talvez isso tenha sido outra coisa que eu tenha
005		aprendido também. que:: ↑o MEU tempo é diferente
006		do <u>seu</u> tempo. pra mim tava tudo bem ESPERAR um
007		pouco pra cuidar dessa situação. >pra você não
008		tava tudo bem esperar um ↓pouco<. ... e aí a gente
009		precisa descobrir um <u>jeito</u> . ou NA ÉPOCA (
010)precisava ter descoberto um jeito DE EQUILIBRAR
011		↑o meu tempo com o tempo de vocês. ... >porque tá
012		todo mundo junto na mesma sala de aula<

Personagem que se desdobra em dois, o tempo parece ser convocado em meu discurso no nono áudio para exercer as funções de:

- a) justificar ou complementar no **nível 1** da narrativa proposta por Gabi a única ação atribuída a mim (“e aí:... a senhora chamou minha atenção::o... aí:”, l. 019-020, áudio 3), uma vez que afirmo que “NA ÉPOCA <eu queria> cuidar dessa situação sim. eu acho que a gente, só que a gente queria cuidar em tempos diferentes.” (l. 001-003). Enfatizo a expressão “na época” e as palavras “sim” e “queria”, como que negando qualquer intenção de ignorar o problema narrado pela aluna. A vontade de abordá-lo não teria sido inaugurada no momento do evento narrado. Já existia no durar do evento narrativo, embora não no tempo da aluna;
- b) validar a urgência da aluna em ter seu problema resolvido (ou percebido), ao reconhecer que “↑o MEU tempo é diferente do seu tempo” (l. 005-006). Dou ênfase vocal aos pronomes possessivos “meu” e “seu” que antecedem a palavra “tempo”, marcando, assim, a existência de duas percepções distintas de tempo para um mesmo evento: a percepção para a qual “tava tudo bem ESPERAR um pouco” (l.006-007) e a percepção para a qual “não tava tudo bem esperar um ↓pouco<.” (l.007-008). Também por isso, em linhas posteriores falo com ênfase em “EQUILIBRAR” (l.010) os dois tempos em lugar de optar por apenas um deles;
- c) fazer da situação oportunidade de aprendizado para o cuidado com a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) do coletivo, ao compreender que “e aí a gente precisa descobrir um jeito. ou NA ÉPOCA ()precisava ter descoberto um jeito DE EQUILIBRAR ↑o meu tempo com o tempo de vocês. ... >porque tá todo mundo junto na mesma sala de aula<” (l.008-012). Nesse ponto, convido, novamente, a uma reflexão conjunta ao me referir a “a gente” como responsável por pensar formas de conciliar tempos e necessidades diferentes.

Segue-se, então, uma sequência de áudios construídos por Gabi. Na sequência, há espaço para elaborações no evento narrado (quando Gabi complementa dados de sua narrativa) e no evento narrativo (nos momentos em que a jovem tece avaliações explícitas):

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 10 (00:00:16)		
001	Gabi	Ai <u>lembrei</u> . foi porque ele não tava:: ... >ele não
002		tava esperando tipo as pessoas fala:rem<, que era
003		sempre o mesmo grupo =ele Lucas, D'Artgnan talala
004		talala=. aí o Alessandro foi tacou <u>alguma coisa</u>
005		em mim. eu acho que foi por isso. e não era <u>daquele</u>
006		dia que ele tava fazendo essas coisas

Aqui, Gabi inicia o décimo áudio afirmando “Ai lembrei” (1.001). Com isso, marca na fala, com elevação em seu tom de voz, a reconstrução ampliada da memória que tecera e traz-construindo mais dados para sua orientação. Acrescenta novos personagens à ação (“era sempre o mesmo grupo =ele Lucas, D'Artgnan talala talala=”, 1.003-004). Ainda que coadjuvantes, os novos personagens, uma vez que do “mesmo grupo” que Alessandro, recebem o mesmo estigma antagônico que segue sendo reiterado: “>ele não tava esperando tipo as pessoas fala:rem<” (1.001-002). Como recurso talvez para validar sua leitura do evento, Gabi faz “as pessoas”, e não somente ela, objetos da ação de Alessandro, deixando entender que o incômodo não seria só seu. Além disso, no momento em que Gabi se torna o único objeto da ação de Alessandro, a atitude é mais extremada e é usada para justificar sua reação: “=. aí o Alessandro foi tacou alguma coisa em mim. eu acho que foi por isso.” (1. 004-005). Como que para dar ainda mais força à sua justificativa, Gabi propõe contornos duradouros à posição de antagonista exercida por Alessandro no **nível 1** de posicionamento ao destacar vocalmente o “daquele” que antecede a palavra “dia”: “e não era daquele dia que ele tava fazendo essas coisas” (1.005-006).

Esses contornos são também enfatizados no áudio 12, que é construído a partir de um pedido meu. Ao ouvir o áudio 9, construído por mim, Gabi digita “Isso mesmo” em resposta e eu lhe peço que explique por que concorda com minha fala:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 12 (00:00:40)		
001	Gabi	Porque como a senhora falou. cada um tem seu tempo
002		e, pra mim <u>não tava</u> tudo bem esperar porque ...
003		>não não foi só daquela vez que ele tinha feito
004		aquilo<. na aula... uma aula antes, que eu °não°
005		↑não tenho certeza mas acho que foi de <u>história</u> .
006		... ou ↑matemática. ele tinha feito a ME:SMA

007	↑coisa. ele tava implicando comigo. e tipo >não
008	tava tudo bem <u>esperar</u> <. ... pra mim tinha que ser
009	resolvido NAQUELA HORA, entendeu? mas isso é um
010	problema meu ↑també:m porque... eu não consigo.
011	... tipo eu tenho que <u>aprender a controlar</u> essa
012	minha PARTE de paciência porque paciência é uma
013	coisa que eu não tenho

A jovem retoma, então, minha fala sobre percepções de tempo diferentes para um mesmo momento de aula, justificando seu tempo mais apressado em relação ao meu: “e, pra mim não tava tudo bem esperar porque ... >não não foi só daquela vez que ele tinha feito aquilo<. na aula... uma aula antes, que eu °não° ↑não tenho certeza mas acho que foi de história. ... ou ↑matemática. ele tinha feito a ME:SMA ↑coisa. ele tava implicando comigo. e tipo >não tava tudo bem esperar<. ... pra mim tinha que ser resolvido NAQUELA HORA, entendeu?” (1.002-009, áudio 12).

Nessa complementação à orientação, entremeada de avaliações, Gabi extrapola o tempo-espaço da aula de inglês e faz referência ao seu entendimento de que a postura de Alessandro havia sido iniciada em aulas anteriores: “>não não foi só daquela vez que ele tinha feito aquilo<. na aula... uma aula antes, que eu °não° ↑não tenho certeza mas acho que foi de história. ... ou ↑matemática. ele tinha feito a ME:SMA ↑coisa”. A jovem diz novamente que “não não foi só daquela vez”, mantendo o caráter de permanência nas atitudes de seu antagonista. O reforço é feito também na ênfase dada à palavra “mesma”, de “mesma coisa”, com elevação de tom de voz e alongamento de vogal. É construindo uma trajetória de ações de Alessandro e dando-lhes caráter inoportuno que Gabi, que se constrói objeto constante dessas ações, justifica a urgência de sua reação: “e, pra mim não tava tudo bem esperar porque ...” e “e tipo >não tava tudo bem esperar<. ... pra mim tinha que ser resolvido NAQUELA HORA, entendeu?”. Assim, a jovem marca sua urgência no discurso, dando ênfase vocal a palavras ou expressões como “não tava”, “esperar” e “naquela hora”.

Ao mesmo tempo, distanciada temporalmente do evento narrado, Gabi é capaz de avaliar suas atitudes, pondo-se em perspectiva: “mas isso é um problema meu ↑també:m porque... eu não consigo.” (1009-010, áudio 12). Dando ênfase vocal à palavra “também”, passa a implicar-se também como sujeito da situação, ainda que em uma postura pouco agentiva, uma vez que “eu não consigo”. Nesse exercício de autoanálise, Gabi se distancia da personagem que reivindicara para si no *account* e assume uma postura crítica sobre seu modo de agir (“paciência é uma coisa que eu não tenho”, 1.012-013), após indicar

comportamentos que precisaria rever: “tipo eu tenho que aprender a controlar essa minha PARTE de paciência” (1.011-012; noto a ênfase que a aluna dá à ação de “aprender a controlar”). É interessante destacar que tal exercício de reflexão encerra o mesmo turno que Gabi utilizara para avaliar negativamente a postura de seu antagonista. Não parece ter sido, portanto, uma reflexão imposta por mim, mas algo construído pela própria aluna a partir da interação que elaboramos. Além disso, a avaliação de si se faz presente também no áudio 11:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 11(00:00:06)		
001	Gabi	gente mas eu fico lembrando, assim, das coisas que
002		eu fazia na época eu falo hh MEU DE::US hhh que
003		que é isso? hh

Situado no evento narrativo e construído com verbos conjugados no presente, esse áudio é feito dos risos desconcertados, das interjeições enfatizadas e dos questionamentos espantados de alguém que visita com olhos críticos momentos de seu passado-construído. E, no áudio 13, ainda no evento narrativo, Gabi faz o movimento de voltar-se para o outro e procurar compreender suas necessidades:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 13 (00:00:18)		
001	Gabi	↑mas eu também acho que eu tenho que entender o
002		lado das pessoas. ... por exemplo a senhora falou
003		que a senhora nã::o, nã::o pra senhora não tinha
004		problema, pra mim ti::nha, pra ele. Talvez. não
005		ti::nha ou ti::nha, °não sei°. >é isso que eu
006		também tenho que entender o lado das pessoas<

Ao dizer “↑mas eu também acho que eu tenho que entender o lado das pessoas. ...” (1.001-002), Gabi mantém o uso da expressão “ter que”, mas não a coloca como atributo de papéis sociais específicos, como fizera anteriormente (“eu tenho que, COMO ALUNA... ABAIXAR A CABEÇA e ouv- aprender...”, 1.006-007, áudio 5). Dessa vez, o contraste de tempos sentidos a que me referi é retomado por Gabi não para justificar suas atitudes, mas para colocá-las em perspectiva: “por exemplo a senhora falou que a senhora nã::o, nã::o pra senhora não tinha problema, pra mim ti::nha, pra ele. Talvez. não ti::nha ou ti::nha, °não sei°. >é isso que eu também tenho que entender o lado das pessoas<” (1.002-006, áudio 13).

Em um turno que começa e termina com praticamente a mesma frase, a jovem considera brevemente como um mesmo evento pode ter sido encarado de modos diversos

por cada um dos três personagens centrais de sua narrativa e parece fazer disso oportunidade para passar a “entender o lado das pessoas”. Não se trata, nesse momento, ao que parece, de “abaixar a cabeça” e obedecer irrefletidamente a uma autoridade, mas de olhar para a própria postura e escolher pô-la em questão.

No áudio seguinte, trago novamente a pluralidade de formas possíveis de se perceber um mesmo evento (1.008-014), reconheço a dificuldade de manejo da própria raiva (ao associar o adjetivo “difícil” à vontade expressa por Gabi de ter mais paciência em momentos de raiva, 1.001-002) e convido Gabi a pensar comigo formas de conciliar nossos aprendizados e nossas necessidades:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 14 (00:00:58)		
001	Beatriz	>ter paciência quando a gente tá com raiva é
002		difícil ↑mesmo<. pra mim também ↑é difícil. é:
003		vamo tentar pensar <juntas> nós duas agora. se a
004		gente:. se fosse <u>hoje</u> ... com o que eu <u>aprendi</u> >e
005		com o que você aprendeu=eu penso um pouquinho aqui
006		e você pensa um pouquinho aqui< Aí. como é que
007		você ACHA que a gente <u>podii::a</u> ... juntar o, o meu
008		tempo com o seu tempo, né? <u>pra mim</u> tava tudo bem
009		esperar um pouco. >pra você <u>não tava</u> tudo bem
010		esperar um pouco<. ... <u>pra mim</u> >o que tava
011		acontece::ndo< era AQUELA situação que eu tava
012		vendo <u>ali naquele momento</u> . <u>pra você</u> era aquela
013		situação MA::IS o que tinha acontecido na aula de
014		história.como é que você <u>acha</u> <e com- é> °e eu vou
015		pensar aqui também° que a gente PODERIA lidar com
016		isso e que não sendo >no meu <u>tempo</u> nem no seu
017		<u>tempo</u> < mas um pouquinho de cada uma hh? você acha
018		que dá?

Perguntando “como é que você acha <e com- é> °e eu vou pensar aqui também° que a gente PODERIA lidar com isso e que não sendo >no meu tempo nem no seu tempo< mas um pouquinho de cada uma hh? você acha que dá?” (1.014-018), ênfase na voz tanto o meu tempo quanto o de Gabi, chamando atenção para a compreensão de que os dois tempos mereceriam ser olhados. Em todos esses momentos, procuro me aproximar de Gabi no **segundo nível** e construir uma relação de parceria reflexiva. Assim: a) me coloco também como alguém que sente dificuldades em lidar com a raiva (“pra mim também ↑é difícil.”, 1.002; embora eu não me aprofunde no tema nem elabore exemplos que deem forma ao que digo, ao contrário do que Gabi fizera); b) troco, por vezes, o “eu” e o “você” pelos “nós duas” (1.003), “a gente” (1.001, 004, 007, 015); c) proponho “tentar pensar <juntas>” (1.003); d) sugiro a intersecção entre “o meu tempo” e “o seu tempo”

para que haja espaço para “um pouquinho de cada uma” (1.017) a partir da conciliação entre “o que eu aprendi” e “o que você aprendeu” (1.004-005) na construção dialógica da narrativa e das identidades.

Em sua resposta, Gabi mantém o foco naquilo que nomeia como “um erro MEU”, dando destaque a sua responsabilidade pelo que chama de erro (“eu acho que foi um erro MEU< h não ter esperado entendeu?” 1.002-003). Além disso, minimiza a urgência expressa enfaticamente em áudios anteriores (áudio 12, por exemplo) quando diz que a) “olha. a aula já tava prestes a acabar >não faltava muita coisa” (1.001-002, noto como a aluna dá certa ênfase ao verbo “acabar”, não só com certa elevação no tom de voz, mas também justificando que “não faltava muita coisa”) e b) “porque a aula:, eu acho que faltava o que? uns trinta minutos pra aula ↑acabar.” (1.003-005; nesse momento, entendo, a aluna se descola do tempo urgente sentido por ela para falar de um tempo mais lógico, que pode ser medido no relógio e se fazer consensual entre diferentes indivíduos). Assim, para a aluna, o melhor modo de “↑casar o meu tempo com o seu tempo” (1.005) seria o de ter acatado o que eu lhe dissera à época, uma vez que “eu acho que era melho:r opção é eu ter esperado mesmo” (1.005-006):

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 15 (00:00:19)		
001	Gabi	olha. a aula já tava prestes a <u>acabar</u> >não faltava
002		muita coisa eu acho que foi um erro MEU< h não ter
003		esperado entendeu? porque a aula:, eu acho que
004		faltava o que? uns trinta minutos pra aula
005		↑acabar. e ia ↑casar o meu tempo com o seu tempo=eu
006		acho que era melho:r opção é eu ter esperado mesmo

Olhar para esse ponto da interação em contraste com áudios como o 05 e o 12 me permite considerar que a resposta poderia ter sido outra estivesse Gabi diante de um interlocutor ou uma interlocutora que não lhe representasse tantas diferenças hierárquicas quanto a professora, que é, além disso, também personagem da narrativa. Ao mesmo tempo, não posso deixar de considerar elementos, também presentes na interação, como: a) minhas tentativas de construir estratégias que pudessem reduzir a sensação de disparidade entre nossos papéis no segundo nível de posicionamento (ainda que muitas vezes elas não fossem validadas por Gabi), b) meu cuidado em não recriar a atitude da aluna nem invalidar suas emoções, mas, ao contrário nomeá-las e buscar compreendê-las, e, principalmente, c) os turnos construídos por Gabi nos quais ela se analisava (se

afastando do personagem que reivindicara para si no *account*) ao mesmo tempo em que ampliava seu olhar para outras pessoas (áudios 12 e 13, por exemplo).

A afirmação da aluna não encerra, contudo, nossa conversa. Sinto necessidade de apontar para um aspecto de nossa interação e refletir a respeito dele, como poderá ser notado nos três áudios seguintes:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 16 (00:00:54)		
001	Beatriz	Eu acho que você <u>lembra</u> de mais detalhes da
002		situação do que EU. eu me <u>lembro</u> BEM de::.. de eu
003		<u>conversar</u> com você depois dizendo que eu <u>ia</u> falar
004		com você e com o Alessandro. mas eu não me lembro
005		de tantos detalhes quanto você, >de quanto tempo
006		faltava pra aula acabar< de toda forma, eu acho
007		que:: que: fica pra mim de aprendiza:do que:: a a
008		sua raiva pode não parecer grande pra mim mas pra
009		você ela é e aí é importante olhar pra ↑ela. >SE
010		NÃO NO MESMO MOMENTO NA HORA QUE VOCÊ <u>QUER</u> < é é
011		importante não deixar de olhar pro que pro que
012		vocês estão sentindo porque isso também é parte
013		da aula. ... eu vou te perguntar se tem <u>mais</u> alguma
014		coisa que você quer falar sobre esse tre::cho e::
015		aí=eu >falo mais alguma coisinha com ↑você<

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 17 (00:00:08)		
001	Beatriz	E eu acho que você lembrar de TANTA coisa mostra
002		O QUANTO essa situação foi <u>de alguma forma</u>
003		importante pra você. né?

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 18 (00:00:03)		
001	Beatriz	>e o quanto isso merece ser respeitado<

Assim, no áudio 16, desloco nosso olhar do conteúdo da narrativa para sua forma, o modo como ela foi tecida. Com verbos conjugados no presente e avaliações tecidas no espaço do evento narrado, vou contrastando nossas contribuições para a elaboração da memória-construída. No **segundo nível de posicionamento**, chamo atenção para minha percepção de que Gabi “lembra de mais detalhes da situação do que EU.” (1.001-002) e exemplifico remetendo a elementos da orientação elaborados pela jovem: “mas eu não me lembro de tantos detalhes quanto você, >de quanto tempo faltava pra aula acabar<” (1.004-006).

Movimento semelhante será feito nos áudios 21, 22 e 23, quando Gabi e eu trazemos mais elementos para a narrativa (áudios 21 e 22) e eu destaco, no **segundo nível de posicionamento**, os detalhes que a aluna recupera-construindo (áudio 23), ressaltando

novamente que “>eu tô impressionada como você lembra de um monte de his-< partes dessa ↑história. eu não ↑lembrava.” (l.001-002; note como ênfase a quantidade de lembranças de Gabi):

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 20(00:00:53)		
001	Beatriz	>então a gente entende <u>porque</u> que você:: precisa resolver naquele momento. porque aquela <u>raiva</u> era mesmo importante pra ↑você.< é:: e ouvir isso é importante pra <u>mim</u> PRA EU. entender um pouco o lado de vocês ↑também. tá vendo? >Eu pelo menos aprendi alguma coisa hoje<. é:: <u>de novo</u> eu eu eu é:: eu não não tinha considerado a possibilidade de NÃO olhar pra raiva de vocês. é: o que eu não tinha considerado era que aquela raiva de vocês era muito urgente. e isso é um aprendizado também né? isso que eu falei a coisa do tempo. é: >vou te perguntar se tem mais alguma coisa que você quer falar sobre esse ↑tópico< PRA:: eu planejar uma coisinha com você. tá bom?

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 21(00:00:20)		
001	Beatriz	não <u>lembro</u> qual era a atividade. eu <u>imagino</u> que era <u>algum</u> jogo e que <u>POR ISSO</u> eu tenha pedido a vocês pra <u>esperarem</u> porque se se eu fosse conversar com vocês significaria que <u>o jogo</u> ia parar pra todo mundo. EU imagino que tenha sido isso mas eu também não lembro mesmo qual era a <u>atividade</u>

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 22 (00:00:08)		
001	Gabi	então. foi um jo:go que a senhora dividiu a sa:la <u>que eu me ↑le:mbre</u> aí o Alessandro tava lá:: no outro grupo °e eu tava no outro grupo° >tava no grupo da direita e ele tava no grupo da esq:ue:rda.< aí o Lucas também tava todo mundo <u>se irritando</u> ninguém tava respeita:ndo a senhora chamou a atenção de todo mundo diversas <u>vezes</u> e nada ... estava dando ↑certo

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 23 (00:00:09)		
001	Beatriz	>eu tô impressionada como você lembra de <u>um monte</u> de his-< partes dessa ↑história. eu não ↑lembrava. é: então. >deixa eu comentar uma coisa com você<

Entremeando essas minhas falas, há o áudio 19, construído por Gabi:

26 de maio de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 19 (00:00:33)		
001	Gabi	hhhh assim hh eu realmente não hhh não eu não faço
002		IDEIA. ... de verdade, eu não faço IDEIA do QUÃ::O
003		>naquele momento eu estava com raiva<. não, não
004		tem como eu MENCIONAR. eu acho que eu até não >não
005		consegui raciocinar direito<, entendeu? eu
006		cheguei em casa=fui >pegar o caderno pra estudar<
007		eu não <u>consegui</u> : pegar ↑aquela matéria que, se eu
008		não me lembro °foi de... the::y are there is there
009		are° >alguma coisa assim<

Após se reposicionar no **primeiro nível** como sujeito de uma ação que avalia como inadequada (áudios 11, 12, 13 e 15), Gabi encontra em minhas falas a validação da emoção raiva como passível de ser vivenciada em sala de aula. Uma resposta que ressalta a importância de que esse aspecto da(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula não seja ignorada (áudios 16, 17 e 18), ainda que isso não precise ser feito com a urgência esperada pela aluna (“>SE NÃO NO MESMO MOMENTO NA HORA QUE VOCÊ QUER<” 1.009-010, áudio 16). Por um lado, procuro flexibilizar a urgência de Gabi, elevando meu tom de voz no momento em que falo do tempo sentido pela aluna e dando ainda mais ênfase ao verbo flexionado “quer”. Por outro, sigo reivindicando, no **terceiro nível de posicionamento**, uma identidade pedagógica que procure dissolver a distância entre o que se convencionou ensinar na escola e os modos como os alunos e as alunas a vivem quando afirmo que “é importante não deixar de olhar pro que pro que vocês estão sentindo porque isso também é parte da aula.”, 1.010-013 do áudio 16. Tal postura é reforçada nos áudios 17 e 18.

Diante dessa validação feita por sua interlocutora, uma figura que representa também diversas formas de autoridade, Gabi se alinha a mim na escolha do rótulo para a emoção que sentira (“hhhh assim hh eu realmente não hhh não eu não faço IDEIA. ... de verdade, eu não faço IDEIA do QUÃ::O >naquele momento eu estava com raiva<.”, 1.001-002, áudio 19). Ao longo de mais de uma dezena de turnos, esse é o primeiro momento em que Gabi nomeia o que vem descrevendo. Também nesse momento, Gabi encontra a possibilidade de falar de sua raiva, dando-lhe dimensão:

a) “hhhh assim hh eu realmente não hhh não eu não faço IDEIA. ... de verdade, eu não faço IDEIA do QUÃ::O” (1.001-002). Tal dimensão é intensificada pela aluna tanto no

nível linguístico como no nível supralinguístico: elevações no tom de voz e alongamentos de vogais em palavras-chave, uso de expressões como “realmente”, “de verdade”;

b) “não, não tem como eu MENCIONAR. eu acho que eu até não >não consegui raciocinar direito<, entendeu?” (1.003-005). Mais uma vez, a jovem intensifica palavras que deem substância a seu argumento. Além disso, fala de uma raiva tão intensa que afeta-prejudicando sua capacidade de raciocínio.

Como estratégia discursiva para falar de uma raiva tamanha que “não tem como eu mencionar”, a estudante constrói uma mini-narrativa cuja orientação já não aponta para a sala de aula de inglês. Assim, como ocorrera no momento anterior em que a jovem elaborou discursivamente sua raiva antes mesmo de nomeá-la (áudio 12), Gabi fala de uma emoção que extrapola os limites espaço-temporais da aula que partilhamos como professora e aluna. Se no excerto analisado no áudio 12, a jovem tenta precisar o momento em que a raiva começara (a aula de história ou de matemática), agora, ela aponta para o espaço onde a raiva permanece existindo, passada a aula de inglês: “eu cheguei **em casa**=fui >pegar o caderno pra estudar< eu não consegui: pegar ↑aquela matéria que, se eu não me lembro °foi de... the::y are there is there are° >alguma coisa assim<” (1.005-009, áudio 19, grifo meu). Depois disso, seguimos ainda construindo memórias sobre o episódio...

Algumas conversas mais adiante, no dia 08 de julho de 2020, quando peço a Gabi e Miguel que me contem sobre episódios positivos de sala de aula com os quais posso também ter aprendido, Gabi inclui em seus comentários a seguinte fala:

10 de julho de 2020 - conversa via whatsapp: áudio 7 (00:00:32)		
001	Gabi	eu sempre lembrei das aulas da senhora. ... não
002		como:: disco::rdia nem nada assim. mas a aula que
003		mais marcou <u>pra mim</u> foi essa. porque eu já não
004		estava num dia lega::l, o Alessandro já estava me
005		perturba::ndo. <u>dois professores</u> não tinham tomado
006		atitude <u>nenhu::ma</u> ... e tipo assim, eu não sabia
007		mais o <u>que fazer</u> estava cansada de <u>esperar</u> ...
008		aí:: ... não, não sei, perdi a cabeça e... deu no que deu.

Aqui, me interessa pensar a importância que o episódio teve na construção de Gabi. Conforme a própria aluna menciona, em todo um ano letivo partilhado comigo, “a aula que mais marcou pra mim foi essa” (1.002-003). Chamo atenção para a percepção de

que o que Gabi recupera-constituindo não é o conteúdo que trabalhamos, mas a qualidade da vida que partilhamos dos modos como ela percebe tal qualidade.

Atentar para isso é importante pelo que a jovem menciona mais adiante: “dois professores não tinham tomado atitude nenhuma: ma ... e tipo assim, eu não sabia mais o que fazer estava cansada de esperar ...” (1.005-007). Parece haver ainda uma dissonância entre o que desperta o interesse de professores, professoras e o que afeta alunas, alunos em sala de aula. Embora a qualidade da vida em sala tal como percebida por cada (grupo de) aluno(s) e aluna(s) lhes deixe marcas, ela não parece ser encarada como tão prioritária por outros membros da comunidade escolar. Diante disso, não é de se estranhar que Gabi já se sentisse “cansada de esperar”.

Talvez, faltem diálogos que nos convidem a conhecer as construções das naturezas de cada vida na escola. Os professores e as professoras constroem suas qualidades de vida também, afinal. E merendeiras, coordenadoras, agentes de limpeza etc. não são diferentes nesse sentido. Será que os alunos e as alunas as conhecem, desejam conhecer? E entre os alunos e as alunas, será que conhecem-se-importando com as qualidades das vidas uns dos outros?

Talvez esse trabalho para conhecer ajudasse na construção, ou no fortalecimento, de um senso de comunidade que nos permitisse zelar pelo desenvolvimento mútuo. Que nos convidasse a compreender “desenvolvimento” em um sentido mais amplo, para além da passagem de um ano letivo a outro. Quaisquer que sejam as dificuldades e possibilidades, contudo, descompassos assim não falam apenas da natureza da vida do grupo de professores e alunos em que me insiro. Leitura semelhante, para outros contextos, é feita por Pinto (2015, p.183, grifos meus) a respeito da frustração de discentes quanto aos modos como os conflitos são vivenciados na dinâmica escolar:

A maior parte dos alunos fez algumas considerações críticas sobre **a falta de assistência da escola na mediação de conflitos no ambiente escolar**. Segundo eles, **a escola só está presente quando há situações de violência explícita**. A falta de diálogo com a escola, a saber, diretores, inspetores e professores, faz com que eles afirmem que **na escola está apenas o papel repressivo e quase nunca preventivo**. Alguns chegam a sugerir que a escola assumira um papel de protagonista, com maior participação nas dinâmicas de sala de aula e na interlocução mais constante com os alunos.

Esse não é, contudo, um problema apenas de nossas escolas brasileiras. Embora, talvez, por razões diferentes, a dificuldade em se abordar o conflito (em seus mais variados graus de dissabor) na escola é vivenciada também em outros países. Exemplo

disso é a reportagem de autoria de Ana P. Ramos e publicada em 01 de fevereiro de 2021 na versão *online* do jornal BBC News, Brasil:

Tanaka é responsável por prestar apoio a crianças e adolescentes estrangeiros com dificuldades de adaptação e já atendeu mais de 1000 jovens de 40 países em mais de uma década. ‘Especialmente as crianças com raízes estrangeiras que estudam ou já estudaram em escolas japonesas foram vítimas de bullying em algum momento. É difícil encontrar uma criança que nunca tenha sofrido’, revela. (...) **O bullying foi reconhecido como um problema social no Japão a partir da metade da década de 1980**, devido ao interesse público pelas reportagens de casos de suicídio em escolas. Mais de três décadas depois, o problema persiste, pois os planos preventivos não mostram resultados”, afirma Asao Naito, sociólogo e professor da Universidade Meiji.

Também no Japão, os modos como tais conflitos são abordados geram insatisfação e gestos intempestivos: “É a passividade da escola que faz com que muitos estrangeiros contemplem tomar atitudes extremas, assim como Sandro, que chegou a cogitar entrar na sala de aula da filha para retirar os garotos à força” (RAMOS, 2021). Também lá os conflitos parecem ser mediados com repressões que geram em ao menos um dos lados o sentimento de injustiça (embora governos japoneses tenham criado também programas de prevenção – levantamentos de ocorrências de *bullying*, enquetes anônimas etc.):

No mês passado, o brasileiro Sandro Kimura, de 47 anos, foi surpreendido pela notícia de que a filha, de 16 anos, havia sofrido uma ameaça de morte na escola. O caso aconteceu na província de Nagano, região central do Japão.

(...)

Sandro e sua mulher, Jerusa, de 45 anos, mal podiam imaginar que os problemas com a escola estavam apenas começando. "Foi muito grave, conversamos com a nossa filha e decidimos resolver tudo na escola. Eu pensei que os dois meninos envolvidos seriam no mínimo expulsos", contou.

Mas não foi o que aconteceu. Um dia depois da ameaça, o brasileiro foi na escola e se assustou com a resposta que recebeu. **"Queriam colocar a minha filha no castigo por ter dito 'kimoi' (nojento) para os meninos. O garoto que ameaçou de morte recebeu a mesma punição que ela."** (ibid).

Há, contudo, um dado-que-é-perspectiva que me chama a atenção na reportagem (ibid, grifos meus):

"Eu era uma estrangeira com déficit de atenção e gordinha, que foi colocada na escola japonesa desde pequena. Eu ficava no fundo da sala sozinha, sempre fui tratada diferente dos outros e era chamada de 'butajiru'", um trocadilho com as palavras "buta" (porco) e "burajiru" (Brasil).

Ayumi acredita que a **padronização excessiva na escola** seja a causa das desavenças. "A partir da escola eu comecei a entender como é a cultura dos japoneses. **Não é levado em conta o sentimento de ninguém, ninguém é tratado realmente como um ser humano deveria ser, com seu sentimento valorizado.** Aqueles que agem diferente do grupo são considerados peças defeituosas", opina.

Asao Naito, que pesquisa o bullying há décadas, acredita que o sistema escolar no Japão é totalitário. Segundo ele, não há espaço para individualidades e, de modo geral, a sociedade japonesa está tão acostumada com o sistema que o considera natural.

"A essência do bullying no Japão está no fato de que as crianças são vistas pelo grupo, e não individualmente. **Há uma visão de que o grupo deve agir de forma única, o aluno pertence à escola e deve se comportar conforme o esperado do grupo**".

Como não há uma educação que visa o respeito às diferenças, o resultado é a condenação daqueles que são naturalmente diferentes dos outros, como é o caso dos estrangeiros.

Talvez lá, como cá, respeitadas as diferenças culturais (existentes não só entre países, mas dentro de cada um deles, e, se aproximarmos o olhar, em cada microcontexto), seja preciso atentar para a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de aula, validando o que se pensa e o que se sente no espaço escolar (ou por causa dele).

9.2.

(A)bordando a narrativa: reflexões

Há, para mim, muitos aprendizados na conversa com Gabi. O primeiro deles, devo dizer, é a respeito de um modo inquieto, impulsivo, que já me dera tantas ganas de silenciar, como vimos no evento narrativo. Nesse mesmo impulso, descobri ao longo de 2020, morava também a capacidade de Gabi de nunca hesitar ao ser convidada para alguma atividade comigo. Morava a presteza para querer se fazer útil que tanto contribuiu com meu processo de geração de dados.

Não quero com isso dizer que a primeira atitude, mote da narrativa aqui analisada, não devesse ter sido questionada por mim, como fiz no tempo do evento narrativo. Como a jovem mesma ponderou, é preciso também “entender o lado das pessoas”. Me ponho a pensar, no entanto, como os gestos de nossos alunos e alunas podem apontar, a um só tempo, para desafios e possibilidades, a depender de como forem percebidos e direcionados. E, há ainda tantos outros aprendizados...

Alguns, penso, puderam ser construídos no próprio aqui-e-agora interacional, como eu mesma manifestei ao longo do diálogo. Outros, entendo, passei a chamá-los aprendizados no momento em que me pus a ouvir repetidamente a interação e dar-lhe os contornos que uma pesquisa pede¹²³. E eu, que não sei bordar, mas tenho sentido a

¹²³ E há, acredito, ainda os que eu não soube perceber ou medir. Quem sabe não estejam ainda amadurecendo em mim.

vontade de aprendê-lo nestes dias pandêmicos, me percebo encontrando na pesquisa a chance de arriscar tessituras, como já fizera Moraes Bezerra (2007).

Nesse trabalho analítico, tenho a sensação de ter desfeito, fio a fio, um tecido bordado a quatro mãos. Isso me permitiu examinar cores, texturas, cada ponto dado e suas nuances, observando tudo quanto possível para aprender. E à medida que desfazia um ponto e descobria nele o que não havia percebido quando olhava tão somente para a costura inteira, ia também ganhando ferramentas para costurar algo novo.

Foi desfazendo costuras que construí-nomeando meu primeiro aprendizado, já nos pontos iniciais: há hesitação no primeiro turno de Gabi e não é diferente no turno que inicio para respondê-la. Curiosamente, o fio que amarrava os dois turnos tinha uma cor difusa, difícil de definir: era cor de qualidade de vida! Estava também um pouco puído, desgastado pelos esforços escolares de desprendê-lo do fio das práticas pedagógicas, se pensarmos não só no bordado tecido por Gabi e eu, mas em tantos outros por aí. O fio tinha também uma textura áspera, daquelas que às vezes irritam o tato e, talvez por isso, tenha provocado desconforto nas interlocutoras-bordadeiras. Era, afinal, a parte da qualidade de vida que associamos a defeito: os desencontros, as desavenças, as emoções que explodem e desestabilizam estratégias de proteção da face no nível interacional. Mas, não pude deixar de perceber, o fio da qualidade de vida não soltou um só momento da costura! E, se assim é, melhor aprender a tecê-lo: encarar suas cores (e variações de tons, em toda sua instabilidade!), fazê-lo habitual aos sentidos, reconhecer como casa bem com o fio das práticas escolares!

Mas, aprender a tecer o fio da qualidade de vida percebendo seu alinhamento ao fio das práticas pedagógicas é tarefa cambiante, desabituada e desabituações que estamos de exercê-la, devo dizer! Percebo, por exemplo, que pude nomear e validar a emoção que enxerguei na narrativa de Gabi e que isso contribuiu para que a jovem tirasse do bolso novelos que estava deixando de fora de sua tessitura sob o pretexto de tê-los esquecido. À medida que encontrava acolhimento para sua fala, a jovem ia trazendo mais e mais elementos para compor nosso bordado!

Esse bordado, contudo, é feito das emoções de Gabi e das (re)leituras que fazemos delas. Embora diga que também eu sinto raiva e tenho dificuldade de manejá-la, sigo mantendo protegidos os fios que ajudariam a bordar os modos como eu vivenciei aquele aspecto da qualidade de nossa(s) vida(s) em sala de aula. Assim, me implico, mas o faço

de jeito seguro e cuidado, mantendo no ar a aura que contribui para que alunas e alunos se espantem quando veem seus professores ou professoras inserindo-se em situações/questões rotineiras: mas professora também vai ao mercado, usa roupas informais, sente raiva e fala sobre ela? Talvez tivesse sido bom eu contar como me senti quando Gabi pediu para ir ao banheiro – ou beber água, já não lembro, mas a memória importa menos que as costuras que faço dela – e voltou acompanhada de uma inspetora¹²⁴.

Por um lado, eu já tivera oportunidade de fazer isso anos atrás, quando chamei a atenção da aluna e validei mais meu tempo que o dela, dizendo-lhe que deveria ter esperado que eu cumprisse meu prometido de resolver a situação. Queria agora, na tessitura com Gabi, me fazer aprendiz. E aprendizagem pede escuta, pede curiosidade, pede empatia. Não queria que Gabi se sentisse novamente tendo que “abaixar a cabeça” pelo simples fato de ser a aluna da relação. Há, aí, talvez, mais um aprendizado: o de tentar me tirar do centro por uns instantes e observar a situação pelo olhar do outro, procurando trabalhar (conjuntamente) para entender a jovem tanto quanto possível.

Ao mesmo tempo, contudo, considero interessante atrelar a essa perspectiva, que traz uma luz positiva à construção de minha relação com a aluna, a possibilidade de um diálogo constante com contextos macro, de modo que é possível também inferir que, naquele momento, eu operava na lógica algo antiga de que, no processo de geração de dados “[a]s emoções atrapalham (...) e o etnógrafo é aquele que as aguenta e supera heroicamente, expulsando-as do ‘produto final’ de seu trabalho, tanto mais merecedor de credibilidade quanto expurgado dos afetos.” (COELHO, 2019, p.280). Se puxarmos o fio por esse segundo trançado, diria que há já um esburacamento no tecido social como o conhecemos quando Gabi e eu vamos costurando a possibilidade de falar de **suas** emoções, encarando seu transbordamento para além de demonizações. Permanece, talvez, entretanto, a postura da professora-pesquisadora que protege, em certa medida, os modos como se implica emocionalmente na narrativa (quando as emoções que teria a narrar não seriam tão positivas).

O fato de essa leitura da situação poder ser feita apesar de meu vínculo acadêmico-profissional-afetivo com um grupo que coloca a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) em sala de

¹²⁴ A inspetora, disso me recordo-elaborando, veio à minha porta não muito depois do retorno de Gabi. Pediu licença, desculpou-se por interromper o que eu fazia, me chamou reservadamente. Contou-me da interação que tivera com Gabi, desejou conhecer o episódio sob meu viés. Não achava correto tratar de um assunto que não havia presenciado nem queria desautorizar-me como professora. Confiou que eu cuidasse de tudo a partir dali.

aula em primeiro lugar indica que precisamos seguir refletindo sobre o lugar das emoções na prática educativa, entendendo que olhar para a qualidade da(s) vida(s) em sala de aula implica perceber-reconhecendo e trabalhando para entender também as emoções docentes. Não somente as emoções docentes dialogadas com outros docentes, mas também as que construímos nas relações com os alunos e as alunas na ou sobre a sala de aula. Nas tessituras sociais que perduram, o desfazer dos fios é por vezes contraditório, hesitante, feito de idas e vindas, mas tem já seus efeitos. Sigamos, então.

Em meio a essas reflexões, me pergunto se os leitores e as leitoras não retomam o título da tese para indagar se me colocar como aprendiz de minha aluna significa que só eu aprendi. Não creio. Enquanto bordava a narrativa comigo, Gabi ia também se rebordando: da adolescente que procurava subterfúgios (para)linguísticos para esconder sua raiva à jovem que podia extravasar tal raiva, nomeá-la mesmo, narrando e construindo detalhes do que sentira! E, porque podia reconhecer sua raiva, Gabi podia também avaliá-la e repensá-la, abrindo espaço para “entender o lado das pessoas” e se pedir um pouco mais de paciência. Vejo, então, um aspecto algo terapêutico na conversa bordada: uma troca de escutas que permite olhar para a própria qualidade de vida ao mesmo tempo em que se amplia o olhar para outras qualidades de vidas, para as relações; um espaço para o derramamento gradual das emoções escondidas porque outrora proibidas.

Derramamento necessário e oportuno! Enquanto expunha-construindo suas dores, Gabi ia também fazendo aparecer mais linhas da tessitura escolar. Emboladas umas às outras, as linhas chegavam esgarçadas dos esforços (inúteis) de uma sociedade em separá-las: a linha da aula de matemática, a linha da aula de história e a linha da aula de inglês; a linha da vida na escola e a linha da vida em casa; a linha das emoções e a linha da cognição.

Ora, se todas foram trazidas pela mesma bordadeira (Gabi) e formavam juntas o fio de sua vida, como esperar que elas pudessem ser desvencilhadas umas das outras? E, se querem saber (ou passar a reconhecer), não é diferente conosco, professoras e professores. Lembro ainda com um espanto tão desconcertado quanto o de Gabi de uma semana de 2019 em que, soterrada de problemas-meus, levei-os todos para a sala de aula (em uma turma que Gabi não chegou a conhecer), perdendo qualquer capacidade de flexibilidade e paciência. Só me dei conta disso depois, refletindo sobre minhas práticas. Quanto, então, ainda precisaremos nos pôr como aprendizes para entender que a divisão entre o que é vivido-e-aprendido em cada disciplina, entre o que se passa em casa ou na

escola e o que ressoa disso em nossa disposição para aprender, ensinar, é meramente artificial? Quantos bordados escolares ainda precisaremos tecer para perceber que cuidar ou descuidar de um só desses fios é cuidar ou descuidar de todos eles juntos? Tenho mais perguntas que respostas nesse momento. E isso é bom.

Mas, há também ao menos uma ponderação a se fazer, a de que, embora trabalhando juntas no bordar das práticas escolares, Gabi e eu ganhamos, nos atribuímos, pesos diferentes por esse trabalho. À cada vez que eu convidava Gabi a examinar os pontos que eu dava e me ajudar a dar-lhes acabamento, a jovem optava por olhar suas próprias costuras e as de seus colegas. Se já não precisava abaixar a cabeça e podia desenrolar o fio de suas emoções, ainda o fazia com certo comedimento, evitando falar do trabalho da professora¹²⁵.

Como disse, isso não me impediu de aprender nas entrelinhas, mas me faz reconhecer os nós bem amarrados dos jogos hierárquicos, nós difíceis de desfazer. Reconhecê-los é importante para se pôr a desmanchá-los com muita paciência. Mais que isso, reconhecer as diferenças hierárquicas presentes na relação que construo com Gabi ou qualquer outro aluno, aluna, me dá a possibilidade, que é também responsabilidade, de cuidar para não seguir a reproduzi-las. Mas, será isso possível? Mais uma pergunta sem resposta fácil. Tudo o que sei dizer é que, se não for possível desfazer de todo os nós hierárquicos das tessituras escolares, que ao menos se possa ter ciência de sua existência e pô-la em questão. Sigo aprendendo.

¹²⁵ Aqui, gostaria de pensar mais um pouco os modos como Gabi não me sugere aprendizados. É, talvez, menos uma opção, uma resistência, e mais uma ausência de repertórios de situações semelhantes a aquela que convidei a jovem aluna a viver: ser chamada a ensinar uma professora. Como agir diante de tal situação, talvez nunca vivida? Como desaprender no durar da interação anos de experiência possivelmente contrária? Eu, por outro lado, vou também desaprendendo minha expectativa de que superar os repertórios que enrijecem papéis docentes e discentes se daria de modos mais radicais. Mas, como imaginar que Gabi romperia tão facilmente com o repertório que lhe diz que professores ensinam e alunos aprendem quando também eu me vejo ainda atrelada a ele em dados momentos? Vou desaprendendo minha expectativa para ir aprendendo os modos sutis – mas, que não nos esqueçamos, presentes – como Gabi e eu vamos desaprendendo e reaprendendo-transformando nossos discursos, nossos mundos, nossas possibilidades.

Crônica V Sobre aprender a ser presença I

Fragmento 1:

É quarta-feira de uma manhã de 2019 e eu estou na primeira turma de 6º ano do dia. Um aluno me chama para me contar que uma colega de sala ofendera sua mãe. Prometo resolver tudo assim que tiver encaminhado a aula. Sigo com as tarefas e acabo por esquecer o combinado. Tempos depois, é a vez de o aluno ofender a colega e sua família. Diante de meu olhar repreensivo, ele me acusa a injustiça: “ela chamou minha mãe de [palavra ofensiva] primeiro e você não fez nada!”. Prometo retomar a conversa e sigo com as atividades.

Terminada a aula, chamo os dois alunos para fora de sala e estabeleço as regras: ouvirei um de cada vez e, enquanto cada um contar sua verdade sobre o que acontecera, nenhum de nós deverá interrompê-lo. Assim é feito. Ouço um por um e, depois, paraphraseio o que cada qual disse para me certificar de que todos entendemos bem cada versão, abrindo brechas para ser corrigida quando necessário.

Ao fim, resta-me a pergunta sem muita expectativa: “o que vocês acham que a gente pode fazer agora?”. Mal a termino e a resposta sem hesitação vem fácil no discurso e no corpo de meu aluno: estendendo a mão para a colega, ele diz “me desculpa”.

Fragmento 2:

É a última terça de novembro de 2019, último dia de aula antes do Conselho de Classe que encerra a etapa para quem foi aprovado em todas as disciplinas. Dia de festa em cada uma de minhas turmas da tarde. Dia também de eu afrouxar minha rigidez no cumprimento de horários: libero os alunos e as alunas de minha primeira turma mais cedo e vou para o pátio observar-lhes jogar altinho¹²⁶. Lá, encontro com estudantes das turmas seguintes reunidos no chafariz e fico a conversar com eles e elas.

Enquanto interajo, uma aluna de 6º ano se aproxima do chafariz onde estou, mas para a certa distância. Conversa comigo dessa distância. Noto tristeza em seu rosto e pergunto o que é. Ela diz que não é nada enquanto a feição entristecida e cabisbaixa permanece. Me aproximo e torno a perguntar o que é. É quando vejo as primeiras lágrimas

¹²⁶ Um jogo no qual todos e todas devem seguir dando passes em uma bola (com seus pés, cabeças...) sem deixar que ela caia no chão.

brotarem. Diante de sua recusa em falar, oferto meu abraço e encontro um corpo soluçante.

A convido para sentar e escuto o desabafo que se alaga nas lágrimas grossas: sente falta de sua escola anterior, de como tinha amigos por lá. Na turma atual, muitos a rejeitam sem razão aparente, mas sua mãe não entende, diz que é uma escola muito boa, a atual. Enquanto isso, à minha aluna resta a raiva que se faz presente nas lágrimas que não cessam, nas mãos que se agitam, na fala que não serena.

Acolho a raiva. Sem defender nem acusar ninguém, digo que a entendo. Acolho também o choro que precisava sair. E não prometo dias melhores. Em lugar disso, me arrisco a explorar com ela os presentes escondidos no próprio hoje. Pergunto se ainda pode rever seus antigos amigos, suas antigas amigas, ao que ela responde positivamente. Passamos, então, à escola que a faz sofrer: sem deixar de reconhecer suas dores, pergunto se não há nada que a agrade naquele lugar. Há os professores e as professoras: com exceção de um, gosta de todos! Há também os colegas e as colegas: de outras turmas, de outras séries... e mesmo da própria sala! Lembro-lhe também da piscina e vamos aumentando a lista! Já não encontro lágrimas naquela face. Vejo que é hora de me encaminhar para minha próxima turma e me despeço.

Uma aula e um recreio depois, reencontro a aluna na aula-festa de nossa turma. Ela hesita a entrar em sala e a convido a ficar, aponto-lhe uma cadeira próxima a mim e a uma colega de quem ela gosta. Sigo interagindo com todos, enquanto ela oscila entre ficar quieta ou cochichar com sua colega de confiança. Na saída, ela, já sorridente, caminha próximo a mim para agradecer pela conversa, diz que a ajudou a sentir-se melhor.

A respeito da construção de uma pesquisa autoetnográfica

Qualquer crença rígida é potencialmente 'deseducativa', e eu não isento minhas próprias crenças dessa investigação. De fato, um dos aspectos enriquecedores e gratificantes de se ser uma educadora, o que é, ao mesmo tempo, difícil e doloroso, é o fato de que, na vida diária, os alunos e as alunas podem me desafiar a questionar meus objetivos, ideias e pressuposições. Eu frequentemente encontro minha raiva e meu medo defensivos¹²⁷.

(Megan Boler, *Feeling Power: Emotions and Education*)

Realizar um estudo de cunho autoetnográfico deu-me um misto de sentir-me exposta – por escolha própria! – e, ao mesmo tempo, de me perceber tendo a impressão de que conhecia muito bem aquilo de que falava, porque o vivera. Olhar para os dados com olhos de pesquisadora me pediu, portanto, um duplo exercício de desapego: um, o desapego à constante necessidade humana de proteção da própria face; o outro, o desapego à própria pretensa verdade para me permitir conhecer outras. Todo esse desapego, reconheço, nunca é completo. Sigo com estratégias de proteção da face no processo de geração dos dados e a leitura que faço deles enquanto os analiso conta muito do indivíduo que me construo, dos modos como me faço professora, pesquisadora, gente.

Mas é um exercício importante. Foi na tentativa de desapego do conforto de me perceber soberana sobre minhas aulas que pude: a) repensar práticas pedagógicas – narrativa 1, construída com Inés e Aline –, b) abordar assuntos antes tabu e enxergá-los por outro viés que não só o meu – narrativa 2, elaborada com Gabi –, c) ir compondo modos de estar na escola nos quais a(s) qualidade(s) da(s) vida(s) importa(m) – crônicas que entremeiam a tese. Quanto ao outro desapego, o das próprias verdades, ele é necessário a todo pesquisador ou toda pesquisadora que não trabalhe com regimes de pensamento único e, em mim, significou me afastar do que eu “lembrava” ou “achava” para pensar os dados a partir do que eu lia neles, buscando fundamento teórico para minhas reflexões. Significou observar a mim e à relação com os alunos e as alunas sob outras lentes, lentes acadêmicas, o que me permitiu ampliar entendimentos, perspectivar certezas, questionar.

O exercício autoetnográfico teve, ainda, outra implicação: a constante preocupação com os contornos éticos da pesquisa. O olhar sempre voltado para os dados

¹²⁷ Do original "Any rigid belief is potentially "miseducative," and I do not exempt my own beliefs from this inquiry. Indeed one of the enriching and fulfilling aspects of being an educator, which is simultaneously difficult and painful, is that on a daily basis students may challenge me to question my own aims, ideas, and assumptions. I frequently encounter my own defensive anger and fears."

e os modos como trazê-los, construí-los, sem desrespeitar a confiança de nenhum, nenhuma praticante. Talvez por isso tenha me preocupado tanto em tentar dimensionar o que é uma tese para Gabi e Miguel, dar-lhes sempre o espaço para perguntar, questionar-lhes como gostariam de ser chamados, prestar-lhes conta do que vinha fazendo com os dados. O excesso de cuidados e preocupações, devo dizer, parecia estar mais em mim, familiarizada com expectativas de Câmaras de Ética, do que neles. Estavam confortáveis com a orientação que lhes dera, não tinham maiores perguntas, não viam problemas em serem chamados pelo próprio nome.

Sendo assim, vinha-me sempre, então, a outra pergunta ética: respeitar essas decisões tão informadas quanto possível ou insistir em esclarecimentos e ofertas de mudança de nomes, deslegitimando a capacidade dos alunos de fazerem escolhas? Essa, me parece, não é uma pergunta fácil de ser respondida e será ainda discutida em muitos processos de geração de dados. Qualquer das escolhas feitas terá implicações éticas a serem consideradas e pesadas. Na tese, assumi a responsabilidade de respeitar a vontade manifestada por meus (ex-)alunos. Se os destaco nessa reflexão é porque Inés (professora-pesquisadora universitária e orientadora de pesquisas; a minha, inclusive) e Aline (cujo processo de pesquisa para o mestrado acompanhei enquanto partilhávamos a orientadora e as reflexões exploratórias), familiarizadas com o contexto acadêmico, sabem muito bem o que é uma pesquisa e quais suas implicações (o que não me impediu de zelar também pela confiança que me depositaram). E, cientes de tudo isso, as duas optaram também por registrar nome e sobrenome nessa tese.

Gostaria ainda de falar de mais um exercício ético que procurei fazer, espero que com certo sucesso, enquanto construí o texto: o de não construí-lo como uma narrativa na qual eu me colocasse como protagonista-heroína ou protagonista-vítima. A cada vez que me percebia me pondo nesses lugares que trazem conforto às identidades – mas também as limitam (e que pedem antagonistas!) –, fazia o exercício-desapego de trazer minhas vulnerabilidades docentes para a reflexão. E fazia isso para lembrar que eu também participo de jogos de poder, contribuo para a construção de estigmas, me aborreço em sala de aula, me percebo desconfortável e hesitante com alguns aspectos da(s) qualidade(s) das(s) vida(s) nas aulas que ajudo a construir. E para lembrar que nada disso faz também de mim a antagonista da história de minhas práticas escolares. É passando a enxergar a nossos alunos, alunas, e a nós mesmos e mesmas para além dos personagens planos de tão-somente-protagonistas e não-mais-que-antagonistas que

poderemos seguir cuidando de nossas práticas pedagógicas (e das qualidades das vidas que nelas se embrenham) com a atenção que merecem. Não é fácil, mas é necessário.

Por fim, me pergunto o quanto os leitores e as leitoras se percebem nesta tese, que contribuições ela lhes traz. Se não tiverem podido refletir com minhas experiências – e mesmo que tenham! –, proponho-lhes que investiguem as suas próprias: que façam de suas salas de aula (presenciais ou virtuais) texto; que as leiam com afincio; que observem a si próprios e a si próprias com curiosidade; que se façam aprendizes de quem ensinam; que tasteiem acolhendo sabores e dissabores, se permitindo discuti-los com os alunos e as alunas, “[p]orque, em última instância, criar uma nova sociedade é reinventar uma nova sociedade, e por isso mesmo reinventar-nos, recriar-nos a nós mesmos, porque, recriando-nos, individual e socialmente, vamos transformar a sociedade” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p.141). É nesse sentido que a curiosidade autoetnográfica tem valor.

Crônica VI

Sobre aprender a ser presença II

Fragmento 1:

Ano de 2019. Entro em sala à tarde, cumprimento a turma de sexto ano, converso com alguns alunos, alunas, e sigo com a aula. No meio do caminho, troco o nome de duas alunas. Peço desculpas e sigo minhas interações para, não muito depois, trocar o nome das mesmas alunas ao abordá-las novamente. Peço mais uma vez desculpas e noto como uma das meninas cujo nome eu errei não ostenta a alegria costumeira.

Me aproximo e pergunto-lhe se minha confusão é o motivo de sua tristeza, peço novas desculpas. A menina de rosto desolado me explica que não e se cala. Decido, então, chamá-la para conversar do lado de fora da sala. Ofereço minha presença enquanto minha aluna me conta que uma amiga está internada: o medo da morte assombra a jovem cujas lágrimas começam a escorrer diante de mim.

Lembro-me de tudo o que venho aprendendo sobre educar(-me) emocionalmente e respeito o choro que precisava sair: que ele saia quantas vezes forem necessárias! Sentada ao lado da menina, digo-lhe o quanto é bonito ela se preocupar assim com alguém. E que conte com minha torcida para que fique tudo bem. Dou-lhe um tempo para respirar e beber água enquanto volto para a sala.

De volta também à aula, a mocinha me mostra fotos de sua amiga enquanto eu repito minha admiração e respeito por sua demonstração de afeto e preocupação. A tristeza da aluna, é claro, não se esvai. Mas, espero, ela já sabe que sala de aula não precisa ser lugar de esconder as emoções.

Fragmento 2:

É minha última turma de 6º ano naquela manhã de 2019. Ando pela sala verificando materiais e tirando dúvidas. Nessa minha agitação, sou convocada a uma pausa ao notar uma mão que toca meu braço e uma voz que me chama. É um de meus alunos, o que adora me deter durante a aula para contar piadas, mostrar as músicas e as histórias que criou. Imagino que se trate disso novamente, mas ele me explica que não se sente bem. “O que houve, você não se sente bem?” eu pergunto, tentando entender se a dor vem do estômago, da cabeça...

Mas, a resposta, bastante direta, escapa às minhas previsões: é a dor da perda que está a lhe trazer sofrimento. Estendendo-lhe a mão, o chamo para fora de sala. Vejo as lágrimas descerem fácil pelo rosto do menino que me conta, incrédulo, sobre o infarto de uma amiga. Noto sua preocupação enquanto ele me repete enfaticamente que a moça tinha um filho de quatro anos. Quatro anos! E o menino de quatro anos estava presente no velório de sua própria mãe! Foi doído para meu aluno ver isso, ele me conta.

Acolho seu choro, repito o quanto ele é importante, o quanto não deve ser escondido: que chore quantas vezes forem necessárias! Aponto para seu coração e digo que, ali dentro, sua amiga permanece viva. Oferto meu abraço. Reconheço a beleza de sua empatia. Dou-lhe um tempo para respirar enquanto retorno para a sala. Tempos depois, ele também retorna. E me pede mais um, dois ou três abraços. A aula segue e o menino me chama novamente: quer me contar que já se sente bem melhor.

Considerações (temporariamente) finais

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro.
(Mikhail Bakhtin, *Estética da Criação Verbal*)

Prestes a encerrar a escrita, recorro mais uma vez a Bakhtin para lembrar que, apesar de ter se convencido a denominar o último capítulo de um texto acadêmico “conclusões” ou “considerações finais”, o discurso aqui grafado permanece com seus sentidos abertos. Há no máximo considerações temporariamente finais. Isso porque, conforme indica a epígrafe, cada vez que este texto – ou qualquer outro – for tomado por vocês, leitores e leitoras, ou mesmo por mim – a que se oficializou sua autora, apesar de auxiliada por muitas vozes –, seus sentidos se renovarão e novas possibilidades se desdobrarão. Há no texto, tal qual no gesto de aprender, um eterno devir que demanda cumplicidade, abertura para exotopias.

Ciente disso, reitero que este material não foi escrito com a pretensão de trazer certezas-monológicas sobre aprender e ensinar na escola, mas, antes, com a vontade de propor reflexões e ampliar polifonias. Com esse espírito, encerro (momentaneamente) a escrita do texto com a esperança de que seus leitores e leitoras imprimam nele excedentes de visão, ajudando a renovar os sentidos das palavras e ideias aqui grafadas.

Referências bibliográficas

AHMED, S. *The promise of happiness*. Durham: Duke University Press, 2010.

ALLWRIGHT, D. Learning (and teaching) as well as you know how: Why is it so very difficult? In: *Pædagogik og læring i fremmed-og andetsprog*, Wagner, J. (ed.) 1-41. Denmark: Odense University, 2001.

_____. Planning for understanding: a new approach to the problem of method. In: SALIÉS, T. G; HEMAIS, B. (eds.). *Pesquisas em discurso pedagógico: vivenciando a escola*. Rio de Janeiro: PUC/Projeto IPEL Escola, vol. 2, junho/2003.

_____. Inclusive Practitioner Research: why we need it and what Exploratory Practice offers. In: YOSHIDA, T. et al. (ed.) *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Oxford: Peter Lang, 2009. p.15-31.

_____. Exploring Practice: an inclusive approach. 'Teachers Exploring Practice for Professional Learning', 13th International ELT Conference, 17-18 June, 2013, School of English Language, Bilkent University, Turkey.

_____.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

_____.; HANKS, J. (eds.) *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

_____.; MILLER, I. K. Burnout and the beginning teacher. In: TARONE, E.; SONESON, D. with Anna Uhl Chamot, Anup Mahajan, and Meg Malone (Eds.). *Expanding our horizons: Language teacher education in the 21st century*. Minneapolis: CARLA, 2012.

ALUNO. Dicionário Michaelis Online. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/aluno/>> Acesso em 23 jul. 2018.

ALUNO. Wikipédia. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Aluno>> Acesso em 23 jul. 2018.

AMARAL, R. M. *De lagarta a borboleta: Protagonismo de mulheres com câncer de mama em redes sociais*. Rio de Janeiro, 2018. 241f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

ARAGÃO, R.C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 83-112, 2017. Disponível em <1984-6398-rbla-17-01-00083.pdf (scielo.br)>. Acesso em 14 mar. 2021.

BAKTHIN, M. A pessoa que fala no romance. In: *Questões de Literatura e de Estética*, São Paulo, Ed. HUCITEC, 1988, 2002, p. 134-163).

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, 2003.

BAMBERG, M. Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life Story*, v. 7, n. 1-4, p. 335-342, 1997.

BASTOS, L.C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, vol 3, no.2, maio/agosto, 2005.

_____.; BIAR, L. A. Análise da narrativa e práticas de entendimento da vida social. D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUC-SP. Impresso), v.31, p.4, 2015.

BIAR, L. A. “Realmente as autoridades veio a me transformar nisso”: Narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. Rio de Janeiro, 2012. 246f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORBA, R. Ex-centric textualities and rehearsed narratives at a gender identity clinic in Brazil: Challenging discursive colonization. *Journal of Sociolinguistics*, v. 21, n. 3, 2017.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a Decolonial Language Teacher Education. *Rev. bras.linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, June 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982020000200301&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2016.

BUBER, M. *Eu e Tu*. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 2006. (1ª Ed. 1923).

_____. *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico*. Posfácio de Albrecht Goes. São Paulo, Realizações Ed., 2011. (1ª Ed. 1948).

_____. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982, 2009.

BURGOS, M. B. (Coord.). *A escola e o mundo do aluno: Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CERDERA, C. Prática Exploratória ou a arte de tecer entendimentos. *Tramas para reencantar o mundo*, n.1, 2015. Disponível em:

<<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/tramas/article/view/169/130>> Acesso em 20 jan. 2020.

CHIOZINNI, D. F. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da ‘integração social’ ao ‘engajamento pela transformação’. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 14, n. 3 (36), p. 23-53, set./dez. 2014. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38893/pdf_48>. Acesso em 15 mar. 2021.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College, 2009.

COELHO, M. C. As emoções e o trabalho intelectual. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 273-297, maio/ago. 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ha/v25n54/1806-9983-ha-25-54-273.pdf>>. Acesso em 06 fev. 2021.

CORTÊS, T. C. R. “Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino. Rio de Janeiro, 2017. 154f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CRAPANZANO, V. O dilema de Hermes: o disfarce da subversão na descrição etnográfica. In: CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (org.). *A escrita da cultura: Poética e política da etnografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

CRUZ, C. A. G. *História é o que mais tem: Narrativas e a construção discursiva das identidades de obesidade*. Rio de Janeiro, 2015. 141f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____.; BASTOS, L. C. Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 367-384, set./dez. 2015.

CUNHA, M. I. A. *A Prática Exploratória na Clínica de Aprendizagem de Língua Inglesa*. Apresentado no 14o Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2003. Disponível em <<http://2www.letras.pucRio.br/oldepcentre/eprevent/cole2003bebel.htm>> Acesso em 20 jan. 2020.

_____. In.: *Jornal da PUC*. A busca pela boa convivência dentro das salas de aula. PUC-Rio. 18 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://jornaldapuc.vrc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=3154&sid=21>> Acesso em 20 jan. 2020.

DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’. In: NUNES, E. O. (Org.) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

DE FINA, A. Narratives in interview – The case of accounts: For an interactional approach to narrative genres. In: *Narrative Inquiry* 19:2, 233-258, 2009.

_____. Positioning level: Connecting local identity displays to macro social processes. In: *Narrative Inquiry*. 23:1, 40-61, 2013.

DEMO, P. (1996). *Educar pela pesquisa*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: Alta Mira, 2004.

_____.; ADAMS, T. E. & BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10, 2010 Disponível em <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>> Acesso em 06 ago. 2018.

_____.; BOCHNER, A. Autoethnography in Qualitative inquiry - Professor Carolyn Ellis and Professor Arthur Bochner. 2014. (52m10s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FKZ-wuJ_vnQ> Acesso em 09 de ago. 2018.

EWALD, C. X. “Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. Rio de Janeiro, 2015. 326p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____.; MOITA LOPES, L.P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas - Rev. Est. Ling. Juiz de Fora*, v.6, n.2, p.11-29, jul/dez 2002. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap012.pdf>> Acesso em 06 ago. 2018.

_____. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDY, P. T. C; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C.S.; SILVA, K. A. *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2011.

_____. “Repetir-repetir até ficar diferente”: práticas descoloniais em um blog educacional. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(2), 2017. Disponível em <https://www.academia.edu/41777022/_REPETIR_REPETIR_AT%C3%89_FICAR_DIFERENTE_PR%C3%81TICAS_DESCOLONIAIS_EM_UM_BLOG_EDUCACIONAL_Repetition_and_change_decolonial_practices_in_an_educational_blog> Acesso em 06 fev. 2021.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 1ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire. *Language Arts*, Vol. 62, No. 1, Making Meaning, Learning Language (January 1985), pp.

15-2. Disponível em:
<https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/deceased_member_files/interview_with_freire.pdf> Acesso em: 22 nov. 2019.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. O processo de alfabetização política. In: *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 7, jan/junho, 1997. Disponível em <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1126/1/FPF_OPF_01_0021.pdf> Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. (1993). *Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____.; ARAÚJO, A. M. F. (Org. e particip.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____. *Pedagogia da Indignação*. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____.; FAUNDEZ. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1985, 2017.

FREITAS, M. T. A. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, M. T. A. (Org.) *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L.P. & BASTOS, L.C. (Orgs.) *Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p.83-95.

_____. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. In: *Calidoscópio*. Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006.

_____.; BULA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In: *DELTA* vol.30 no.2 São Paulo jul./dez. 2014.

GIEVE, S; MILLER, I. K. What do we mean by “quality of classroom life”? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (eds) *Understanding the language classroom*. London: Palgrave Macmillan, 2006.

GRIFFO, M. R. A. *Praticantes Exploratórios aprendendo a viver juntos na escola*. Rio de Janeiro, 2019. 193p. Dissertação de mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. *Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula? Histórias do Grupo da Prática Exploratória*. Rio de Janeiro, digital, 2020.

hooks, b. Marginality as site of resistance. In: FERGUSON, R et al. (eds.). *Out there: marginalization and contemporary cultures*. New York: The New Museum of Contemporary Art & MIT Press, 1990.

HANKS, J. (2019). From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. *Language Teaching*, 52(2) pp143-187. State-of-the-Art article. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444819000016>

JOBIM E SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M. T. A. *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Editora UFJF, 2011.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, São Paulo, Ática, 1993.

_____. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A. (Org.) *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Formação e Responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, S. NUNES, M.F. CARVALHO. M.C. (orgs). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, Editora Papirus, 2013.

_____. & EDELHEIT, J. (2018). Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro. *Foro de Educación*, 16(24), 57-78. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.592> Acesso em 22 dez. 2019.

KONCHINSKI, V. Lula: investir em educação mudou desigualdade no país. *Exame*, 10 out. 2010. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/lula-investir-educacao-mudou-desigualdade-pais-589735/>> Acesso em 12 maio 2021.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. In: *Review of Research in Education*. February 2008, Vol. 32, pp. 241–267.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LIMA, L. O. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus, 1980.

MACIEL, B. S. A. *Professores em (co)construção: Expectativas e percepções de professores quanto a processos (colaborativos) para seu desenvolvimento*. Rio de Janeiro, 2014. 198p. Dissertação de mestrado – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *DELTA*, São

Paulo, v.35, n.3, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502019000300405&script=sci_arttext>. Acesso em 10 ago. 2020.

MEC contraria discurso e tira verba da Educação Básica, além de faculdades. *Exame*. Disponível em <<https://exame.com/brasil/mec-contraria-discurso-e-tira-verba-da-educacao-basica-alem-de-faculdades/>>. Acesso em 11 jan. 2021.

MEC intervém e universidade federal suspende vestibular para trans, diz Bolsonaro. *Extra*. Disponível em <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/mec-intervem-universidade-federal-suspende-vestibular-para-trans-diz-bolsonaro-23812406.html>>. Acesso em 16 mar. 2021.

MILITÃO, E. Governo criou orçamento secreto de R\$ 3 bi para parlamentares, diz jornal. *UOL*, 09 maio 2021. Disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/noticias/2021/05/09/governo-orcamento-secreto-tratores-acima-preco-jornal-estado-sao-paulo.htm>> Acesso em 12 maio 2021.

MILLER, I. K. Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach. Lancaster, Inglaterra, 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University.

_____. ‘Puzzle-driven’ language teacher development: the contribution of Exploratory Practice. In: YOSHIDA, T. et al. (ed.) *Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory*. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 77-93.

_____. et al. The ‘Web of Life’ of the Rio de Janeiro Exploratory Practice Group. In: ALLWRIGHT, D.; J. HANKS. *The Developing Language Learner*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009, p. 216-234.

_____. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A educação de professores de línguas na contemporaneidade: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as Practitioners of Learning: The Lens of Exploratory Practice. *Educational Action Research*, 2020. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2020.1842780>>. Acesso em 06 fev. 2021.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos*. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 2004.

_____. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. In: *Gragoatá*: Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009 Disponível: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/195/180>> Acesso em 19 dez. 2017.

_____. FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. In: *Calidoscópico*: Porto Alegre, v. 17, n. 4, dezembro 2019. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>>. Acesso em 06 fev. 2021.

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

MORROW, V. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments, *Children's Geographies*, 6:1, 49-61, 2008 Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14733280701791918?needAccess=true>> Acesso em 20 jul. 2018.

MOSÉ, V. (org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOURA, S. M. L. *A tese como Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório: trabalhando para entender entextualizações de conhecimento acadêmico*, 2016. 243f. Tese de doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NARANJO, C. *Mudar a educação para mudar o mundo: o desafio do milênio*. Brasília: Verbena, 2015.

Nota da diretoria do ANDES-SN de repúdio à intimidação de deputados contra a comunidade do Colégio Pedro II – RJ. ANDES-SN. Disponível em <<https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-dIRETORIA-dO-aNDES-sN-dE-rEPUDIO-a-iNTIMIDACAO-dE-dEPUTADOS-cONTRA-a-cOMUNIDADE-dO-cOLEGIO-p>>. Acesso em 21 jan. 2021.

NÓVOA, A. OS PROFESSORES NA VIRADA DO MILÊNIO: DO EXCESSO DOS DISCURSOS À POBREZA DAS PRÁTICAS, 1999. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf> Acesso em 30 jan. 2018.

NUNES, D. F. C. *Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa*. Rio de Janeiro, 2017.

161f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PIEIDADE, R. S. Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas. Rio de Janeiro, 2019. 162p. Dissertação de mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PINTO, N.M. Percepções de jovens sobre conflitos e violências na escola. In: *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* – Edição Especial nº 1- 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7320>. Acesso em 26 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística crítica: Linguagem, Identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMOS, A. P. A luta de brasileiros contra o bullying recorde em escolas no Japão: 'minha filha adolescente foi ameaçada de morte'. BBC News, 01 fev. 2021. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55860613>>. Acesso em 03 fev. 2021.

RAUPP DE VARGAS, E. et al. Coletiva de Imprensa - Situação Orçamentária da UFRJ 2021 YouTube (01:51:13), 12 maio 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4gmgrmgtyZE>> Acesso em 12 maio 2021.

REIS, B. M. Quem sou eu? Quem éramos nós?: (a história de) uma pesquisa sobre identidades de professores. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

RIBEIRO, L. M. R. M. Poesia e metapoesia... autopsicografia e outros poemas... Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Vol. VI, n. XXII, jul/set. 2007. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/349/334> Acesso em: 18 jul. 2018.

RIBEIRO, P. G. V. L. A Prática Exploratória e a criação de um ambiente favorável à reflexão sobre o poder de veto no contexto escolar. *Policromias: Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*. v. 4, n.1, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/23771> Acesso em 15 mar. 2021.

RIESSMAN, C. Exporting ethics: a narrative about narrative research in South India. *Health*, v. 9, n. 4, 2005.

ROCHA, T. Tião Rocha e a experiência do Araçuaí: Aprender fazendo biscoitos (entrevista). In: MOSÉ, V. (org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p.257-286.

SANCHES, M.; SCHIAVINATO, G. Hospital do Fundão e laboratórios da UFRJ serão afetados com corte no orçamento. *GI*. 12 maio 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/12/hospital-do-fundao-e-de-laboratorios-da-ufrj-serao-afetados-com-corte-no-orcamento.ghtml>> Acesso em 12 maio 2021.

SANTOS, E. *Por que gritamos?* São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SEMENTES DA EDUCAÇÃO. Direção Hygor Amorim. Oz Produtora, 2018.

SIMONS, H. PIPER, H. *Questões éticas na geração de conhecimento público*. In: Somekh, B.; Lewin, C. Teoria e métodos de Pesquisa Social. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUSA SANTOS, B. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Do moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro. In: *Travessias: Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*. n°6/7. Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/43227/1/Do%20pos-moderno%20ao%20pos-colonial.pdf> Acesso em: 13 dez. 2017.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, L.M.T.M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M., MARTINEZ, J.Z., HALU, R.C. (orgs.). *Formação “desformatada” : práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.279-303.

TRAVERS, P.L. (1934) *Mary Poppins*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

UFF, assim como UFRJ, corre o risco de fechar. *O Dia*. maio 2021. Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/niteroi/2021/05/6144048-uff-assim-como-ufrj-corre-o-risco-de-fechar.html>> Acesso em 12 maio 2021.

VELHO, G. *Observando o familiar*. In: NUNES, E. A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v.37, n°4, p.57-72, dezembro 2002.

VOCACIONAL – Uma aventura humana. Direção de Toni Venturi. 2011.

ZEMBYLAS, M. Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre. *Research in Education* 2020, Vol. 106(1) 59–76. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0034523719890367>>. Acesso em 14 mar. 2021.

APÊNDICES



Pesquisadora: Beatriz de Souza Andrade Maciel, doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Horário de atendimento aos responsáveis: quartas-feiras, das 12h às 13h (agendar na coordenação da escola).

Orientadora: Professora Doutora Inés Kayon de Miller, PUC-Rio

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS DE ALUNOS

1) Título do protocolo do estudo: Docência e descoberta de tesouros: aprendendo a perceber nas intervenções de nossos alunos contribuições para nossas formações em serviço.

2) Convite: O aluno (ou a aluna) pelo qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Docência e descoberta de tesouros: aprendendo a perceber nas intervenções de nossos alunos contribuições para nossas formações em serviço*. Antes de decidir se ele(a) poderá participar, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que este estudo envolverá. **Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações.** Não tenha pressa de decidir se deseja ou não que o aluno(a) participe desta pesquisa.

3) O que é o projeto? O projeto consiste em pensar a possibilidade de eu, enquanto professora, aprender com meus alunos. Como entendo que um professor precisa pensar em sua formação mesmo após deixar a faculdade, gostaria de reconhecer a presença de meus alunos entre aqueles que me ajudam nesta tarefa. Para isso, gostaria de olhar para a relação que meus alunos e eu construímos em sala de aula: *Que contribuições meus alunos trazem para a aula? Em que momentos eles se sentem confortáveis para fazer estas contribuições? Como é nosso relacionamento e como isso afeta as contribuições de meus alunos? Como eu lido com tudo isso? O que meus alunos pensam sobre a possibilidade de também me ensinarem algo?* São algumas das perguntas que gostaria de pensar nesta pesquisa.

4) Qual é o objetivo do estudo? No projeto, meu objetivo é pensar uma formação continuada docente que inclua o reconhecimento das contribuições dos alunos. Por isso, pretendo investigar as relações que construo com meus alunos em sala de aula e o que elas significam para mim. Entre outras atividades, pretendo: a) fazer diários escritos do que vivo em sala de aula (estes diários poderão ser vistos e incrementados pelos alunos, se eles assim desejarem), b) retomar com (ex-)alunos episódios de sala de aula que possam contribuir para a pesquisa (através das chamadas Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório), c) unir o ensino de inglês à minha busca por entendimentos (usando as chamadas Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, adaptarei materiais das aulas de inglês para que, enquanto aprendem e usam a língua, os alunos me ajudem a entender as perguntas de pesquisa). **Reforço que nenhuma destas atividades será feita de modo a prejudicar o andamento das aulas/o ensino de inglês. E, para garantir que nenhum aluno se sinta obrigado a participar desta pesquisa, as atividades que possam contribuir para minha investigação não poderão valer pontos.**

5) Por que o aluno pelo qual sou responsável foi escolhido? A participação nesta pesquisa é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados, e meu critério para escolha de meus participantes de pesquisa foi apenas um: ser ou ter sido meu aluno(a). As atividades serão oferecidas a todos os participantes e você tem o direito de decidir que deseja ou não que o aluno(a) sob sua responsabilidade participe desta pesquisa. **Caso não deseje participar, isso não resultará em nenhum prejuízo para a vida escolar do(a) estudante.**

6) Ele (ou ela) tem que participar? Você é quem decide se gostaria que o aluno(a) participe ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto *Docência e descoberta de tesouros: aprendendo a perceber nas intervenções de nossos alunos contribuições para nossas formações em serviço*, você deverá assinar duas cópias deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (uma destas cópias será entregue a você, e outra permanecerá com a pesquisadora Beatriz Maciel). Além disso, o aluno(a) por quem você é responsável também será informado desta pesquisa e, caso ele(a) também concorde em participar, receberá registro semelhante e deverá assinar um termo de assentimento. Mesmo se você decidir que o aluno(a) por quem é responsável pode participar, você ainda tem a liberdade de retirá-lo das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada participação dele(a) em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá com o aluno(a) se ele(a) participar? O que ele(a) tem que fazer? O aluno(a) que decidir participar desta pesquisa (e for devidamente autorizado por seu responsável) precisará apenas colaborar nas atividades de sala de aula, sabendo que elas serão inteira ou parcialmente utilizadas em uma pesquisa. Os alunos poderão também contribuir com a escrita dos diários de aula (relatos do que vivemos), com a reflexão sobre episódios de sala de aula ou com a análise de dados, mas serão sempre perguntados se desejam ou não fazer estas contribuições quando elas não envolverem o ensino de inglês ou precisarem ser feitas fora do horário de aula.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina? Apenas seu consentimento para que o aluno(a) participe da pesquisa.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo? Atualmente, as pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser autorizadas por um Comitê de Ética em Pesquisa, como ocorreu com esta pesquisa, para garantir a segurança de todos os participantes. Segundo as resoluções que orientam este Comitê (Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde), todas as pesquisas envolvem riscos, mesmo que mínimos. Nesta pesquisa, alguns possíveis riscos envolvem:

a) A exposição de aspectos confidenciais da vida dos alunos divididos em sala de aula. Para evitar este risco, pretendo construir a pesquisa junto com os alunos, deixando todos cientes do será ou não utilizado em minha pesquisa, e respeitando quando um aluno(a) pedir que alguma informação seja retirada da pesquisa. Além disso, os nomes dos alunos e da escola serão alterados, a não ser que algum aluno deseje manter seu nome original.

b) A confusão entre o que é aula e o que é pesquisa. Para evitar este risco, a pesquisa só será inserida nos momentos de sala de aula quando puder ser aliada ao ensino de inglês. Do contrário, será feita fora do horário de aula, e apenas com os alunos que desejarem contribuir.

Por fim, lembro de minha preocupação ética de que os alunos tenham suas opiniões e decisões respeitadas ao longo de toda a pesquisa.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar? Dentre os benefícios desta pesquisa, destaco que:

a) Reconhecer o valor das falas e opiniões dos alunos, assim como sua capacidade de tomar decisões e de assumir atitudes responsáveis (por seu aprendizado, por exemplo).

b) Reconhecer e estimular nos alunos atitudes investigativas, me mantendo atenta e incentivadora de suas perguntas e construções de entendimento.

c) Acolher a necessidade própria do desenvolvimento do (pré)adolescente de ser desafiado e de perceber que seus gestos são acolhidos e valorizados

d) Olhar para o que há de humano na sala de aula. Reconhecer e acolher as vidas ali vividas, e fazer disso oportunidade de aprendizado, valorizando o que é importante para mim e para os alunos.

11) O que acontece quando o estudo termina? Como pretendo que os alunos participem ativamente da construção desta pesquisa, será possível aos alunos conhecer o trabalho que proponho ao longo de todo o processo. Aqueles que desejarem conhecer o resultado final desta proposta de pesquisa, no entanto, poderão consultá-lo em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/menu_etds.php>, onde ficam registradas as teses e dissertações defendidas por alunos da PUC-Rio. Além disso, trabalhos serão apresentados e artigos serão publicados sobre esta pesquisa. Caso deseje receber estes materiais, sinta-se à vontade para me informar.

12) E se algo der errado? A pesquisa só será realizada com a autorização dos envolvidos. Mesmo assim, durante a participação, caso algum aluno(a) não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

13) A participação neste estudo será mantida em sigilo? Sim. Os nomes dos alunos e o nome da escola serão alterados, e as informações que algum aluno(a) julgar pessoais não serão incluídas na pesquisa.

14) Contato para informações adicionais: Caso deseje, você poderá obter mais informações sobre esta pesquisa, ou sobre o Comitê de Ética em Pesquisas, com:

a) Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio:

Rua Marquês de São Vicente, 225 – 2º andar, Prédio Kennedy – Gávea – Rio de Janeiro – RJ.

Telefone: (21) 3527-1618.

b) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras:

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Telefone: (21) 3527-1447.

15) Remunerações financeiras: Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela participação dos alunos nesta pesquisa. Do mesmo modo, nenhum incentivo ou recompensa sob a forma de pontos/nota está previsto pela participação dos alunos nesta pesquisa.

Obrigada por ler estas informações. Se deseja autorizar que o aluno por quem você é responsável participe deste estudo, assine as duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva uma à pesquisadora. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que a participação do aluno(a) por quem sou responsável é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em autorizar a participação do aluno(a) na pesquisa acima.

Nome do aluno participante:

Nome do responsável pelo aluno participante:

Assinatura do responsável pelo aluno participante:

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____/____/____

Observação:

Este documento está escrito em duas cópias. Depois de assinadas as duas cópias, uma será entregue ao responsável do aluno(a) e outra permanecerá com a pesquisadora Beatriz Maciel.



Pesquisadora: Beatriz de Souza Andrade Maciel, doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

Orientadora: Professora Doutora Inés Kayon de Miller, PUC-Rio

Telefone: [REDACTED]

E-mail: [REDACTED]

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS

Informações aos participantes

Querido aluno ou querida aluna,

Este é um Registro de Assentimento Livre e Esclarecido, e ele é o documento que vou utilizar para convidá-lo para minha pesquisa. “Assentir” significa CONCORDAR; assim, se você tem menos de 18 anos e deseja fazer parte desta pesquisa, precisa ler este Termo de Assentimento e assinar para confirmar que concorda em participar do estudo. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento chamado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO tenha palavras que você não entenda. Quando isso acontecer, por favor, peça a mim para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. Não tenha pressa de decidir se você deseja ou não participar desta pesquisa.

1) Título da pesquisa: *Docência e descoberta de tesouros: aprendendo a perceber nas intervenções de nossos alunos contribuições para nossas formações em serviço.*

2) O que é a pesquisa? O projeto consiste em pensar a possibilidade de eu, enquanto professora, aprender com vocês, meus alunos. Como entendo que todos aprendemos (com professores não é diferente!), gostaria de reconhecer a presença de vocês, meus alunos, entre aqueles que me ajudam na tarefa de me formar professora. Para isso, gostaria de olhar para a relação que construímos em sala de aula: *Que contribuições vocês trazem para a aula? Em que momentos vocês se sentem confortáveis para fazer estas contribuições? Como é nosso relacionamento e como isso afeta suas*

contribuições? Como eu lido com tudo isso? O que vocês pensam sobre a possibilidade de também me ensinarem algo? São algumas das perguntas que gostaria de pensar nesta pesquisa.

3) Qual é o objetivo do estudo? O meu objetivo é pensar uma formação continuada docente que inclua o reconhecimento das contribuições de vocês, alunos. No estudo, desejo investigar as relações que construo com vocês, meus alunos, em sala de aula. Entre outras atividades, pretendo: a) fazer diários escritos do que vivo em sala de aula (estes diários poderão ser vistos e incrementados por vocês, se assim desejarem), b) retomar com (ex-)alunos episódios de sala de aula que possam contribuir para a pesquisa (através das chamadas Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório), c) unir o ensino de inglês à minha busca por entendimentos (usando as chamadas Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, adaptarei materiais das aulas de inglês para que, enquanto aprendem e usam a língua, vocês me ajudem a entender minhas perguntas de pesquisa). **Reforço que nenhuma destas atividades será feita de modo a prejudicar o andamento das aulas/o ensino de inglês. E, para garantir que nenhum aluno se sinta obrigado a participar desta pesquisa, as atividades que possam contribuir para minha investigação não poderão valer pontos.**

4) Por que eu fui escolhido? A participação nesta pesquisa é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados, e meu critério para escolha de meus participantes de pesquisa foi apenas um: ser ou ter sido meu aluno(a). As atividades serão oferecidas a todos os participantes e você tem o direito de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. Caso não deseje participar, isso não resultará em nenhum prejuízo para sua vida escolar.

5) Eu tenho que participar? Não. Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto *Docência e descoberta de tesouros: aprendendo a perceber nas intervenções de nossos alunos contribuições para nossas formações em serviço*, você receberá uma cópia assinada deste termo para guardar e deverá assinar outra cópia, que guardarei comigo. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de mudar de ideia a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua rotina nas atividades de sala de aula e não causará nenhum prejuízo.

6) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer? Se você decidir participar desta pesquisa, você precisará apenas colaborar nas atividades de sala de aula, sabendo que estas atividades serão inteira ou parcialmente utilizadas em uma pesquisa. Você e seus colegas poderão também contribuir com a escrita dos diários de aula (relatos do que vivemos), com a reflexão sobre episódios de sala de aula ou com a análise de dados, mas serão sempre perguntados se desejam ou não fazer estas contribuições quando elas não envolverem o ensino de inglês ou precisarem ser feitas fora do horário de aula.

7) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina? Apenas seu assentimento. Ou seja, você só precisa concordar em participar da pesquisa.

8) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo? Atualmente, as pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser autorizadas por um Comitê de Ética em Pesquisa, como ocorreu com esta pesquisa, para garantir a segurança de todos os participantes. Segundo as resoluções que orientam este Comitê (Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde), todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Nesta pesquisa, alguns possíveis riscos envolvem:

a) A exposição de aspectos confidenciais que você, aluno, compartilhar em sala de aula. Para evitar este risco, pretendo construir a pesquisa junto com você e seus colegas, deixando todos cientes do que será ou não utilizado em minha pesquisa, e respeitando quando você ou algum de seus colegas pedir que alguma informação seja retirada da pesquisa. Além disso, os nomes dos alunos e da escola serão alterados, a não ser que algum aluno deseje manter seu nome original.

b) A confusão entre o que é aula e o que é pesquisa. Para evitar este risco, a pesquisa só será inserida nos momentos de sala de aula quando puder ser combinada com o ensino de inglês. Do contrário, será feita fora do horário de aula, e apenas com os alunos que desejarem contribuir.

Por fim, lembro de minha preocupação ética de que você tenha suas opiniões e decisões respeitadas ao longo de toda a pesquisa.

9) Quais são os possíveis benefícios de participar? Dentre os benefícios desta pesquisa, destaco:

a) Reconhecer o valor das falas e opiniões de você, aluno, assim como sua capacidade de tomar decisões e de assumir atitudes responsáveis (por seu aprendizado, por exemplo).

b) Reconhecer e estimular em você atitudes investigativas, me mantendo atenta e incentivadora de suas perguntas e construções de entendimento.

c) Acolher a necessidade própria do desenvolvimento do (pré)adolescente de ser desafiado e de perceber que seus gestos são acolhidos e valorizados

d) Olhar para o que há de humano na sala de aula. Reconhecer e acolher as vidas ali vividas, e fazer disso oportunidade de aprendizado, valorizando o que é importante para mim e para você, aluno.

10) O que acontece quando o estudo termina? Como pretendo que você e seus colegas participem ativamente da construção desta pesquisa, será possível que vocês conheçam o trabalho enquanto ele ainda é construído. Se você desejar conhecer o resultado final desta proposta, no

entanto, poderá consultá-lo em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/menu_etds.php> onde ficam registradas as teses e dissertações defendidas por alunos da PUC-Rio. Além disso, trabalhos serão apresentados e artigos serão publicados sobre esta pesquisa. Caso deseje receber estes materiais ou participar destas atividades (compartilhando seus entendimentos sobre a pesquisa na apresentação de trabalhos, por exemplo), sinta-se à vontade para me informar.

11) E se algo der errado? A pesquisa só será realizada com sua autorização e a autorização de seus responsáveis. Mesmo assim, durante a participação, caso você não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

12) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo? Sim. Os nomes dos alunos e o nome da escola serão alterados, e os dados que você julgar pessoais não serão incluídos na pesquisa.

13) Contato para informações adicionais: Caso deseje, você poderá obter mais informações sobre esta pesquisa, ou sobre o Comitê de Ética em Pesquisas com:

a) Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio:

Rua Marquês de São Vicente, 225 – 2º andar, Prédio Kennedy – Gávea – Rio de Janeiro – RJ.

Telefone: (21) 3527-1618.

b) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras:

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Telefone: (21) 3527-1447.

14) Remunerações financeiras: Nenhum incentivo ou recompensa financeira será dado pela sua participação nesta pesquisa. Do mesmo modo, nenhum incentivo ou recompensa sob a forma de pontos/nota será dado pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigada por ler estas informações! Se você deseja autorizar sua participação no estudo, assine o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o a mim. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro!

1- Eu confirmo que li e discuti com o pesquisador responsável por este estudo os detalhes descritos neste documento.

2- Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

3- Eu entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar participar da pesquisa, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão.

4- Eu concordo que os dados gerados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

5- Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Nome do aluno participante:

Assinatura do aluno participante:

Assinatura da pesquisadora:

Data: ____/____/____

Observação:

Este documento está escrito em duas cópias. Depois de assinadas estas duas cópias, uma será entregue ao aluno(a) e outra permanecerá com a pesquisadora Beatriz Maciel.

Excerto utilizado na análise de dados de conversas docentes
Informações sobre a Geração dos Dados:

→**Data:** 14 de setembro de 2017 (quinta-feira), a partir das 16:43h.

→**Local:** Sala da PUC-Rio, durante encontro quinzenal de orientação.

→**Participantes:** Inés, Aline e Beatriz.

→ **Narrativa:**

Áudio I (duração: 01:00:09 – 01:06:15): quando Beatriz narra sobre um episódio em sala de aula tendo como foco (a preocupação com) a escuta atenta dos alunos.

001 002	Beatriz	Deixa eu mostrar e contar a historinha porque tem uma histori::nha por trás dele
003 004	Inés	perai segura aqui ((mexendo em pôster trazido por Beatriz e posto sobre a mesa))
005	Beatriz	eu deixei
006 007	Inés	[anterior]((barulho de pôster de papel sendo desembulhado))
008 009	Beatriz	foram eles que que falei °agora vocês vão° foi assim eu::
010	Aline	[hu::m] ((olhando o pôster))
011	Beatriz	lá:: na na no:: no ((nome da escola))
012	Inés	que que diz aqui?
013	Beatriz	°tá tá uma tentativa de mobile°
014	Inés	Ah foi o que eu achei
015	Beatriz	[eu deixei eles pra escre- é]
016	Inés	A::H in the classroom
017	Beatriz	[hhh]
018	Inés	ÓTIMO
019 020 021 022 023 024 025 026	Beatriz	porque o que aconteceu foi o seguinte essa pergunta <u>não</u> emergiu deles <u>mas</u> a proposta de faze::r isso daqui foi deles. lá no é a gente entrou de férias lá no ((nome da escola)) a gente tá sem calendário até ho::je coisa e tal quando a gente [aline: e a greve] é mas tem uma série de outras questões >també::m a direção e tudo mais< e quando retornou

027 028		a gente tinha DUAS SEMANAS pra fazer brotar uma NOTA dos alunos de duas fontes diferentes. assim
029	Inés	[é queria inventar]
030	Aline	[() basicamente]
031 032 033 034	Beatriz	é e num num não ((gaguejando)) >não eu queria fazer isso mas eu também achei assim como é que você FAZ uma é você tinha que ter <u>nota</u> de duas FONTES diferentes não tem como
035	Inés	[fonte como? uma prova e uma]
036	Aline	[trabalho]
037 038	Beatriz	[isso isso] mas prova se a gente quiser fazer prova a gente tem que fazer dos nossos
039	Inés	[()]
040 041	Beatriz	recursos porque não tem xerox lá >então tem todas estas questões<
042	Aline	[não tem folha]
043 044	Beatriz	são todas estas questões a gente não tem calendá::rio >porque senão teria se organizado<
045	Inés	[sei sei sei]
046 047 048 049 050 051 052 053 054 055 056 057	Beatriz	e no meio disso tudo eu falei assim bom. que que eu vou ter que fazer? eu vo::u dar um trabalho pra eles em sala de aula pra eles copiarem do <u>quadro</u> e vou da::r um teste >aquela coisa bem mecânica< que. dá dor na gente >mas eu era o que eu tinha de possibilidade nesse momento< ai no eu dou aula pra sexto e sétimo ano sexto an- é três turmas à tarde na quarta-feira e três turmas de manhã na terça-feira. e- na quinta-feira. >então isso aqui aconteceu com a turma de quinta-feira de manhã<. eu tava
058	Inés	[sei]
059	Beatriz	dando
060	Inés	hoje
061	Beatriz	só que semana passada
062	Inés	[passada]
063 064 065 066 067 068 069 070 071 072	Beatriz	que começou eu tava em sala de aula dando pra eles eu peguei um TEXTO sobre o uso de celular em sala de aula >era um texto com estatísticas era opinião- °eu acho até que eu tenho ele aqui° mostro pra vocês era a opinião dos pro dos alunos sobre o celular em sala de aula e a opinião dos professores sobre o celular em sala de aula. aí os alunos tinham uma opinião <u>favorável</u> e os professores tinham uma opinião <u>desfavorável</u> e aí enfim as perspectivas

073 074 075 076 077		dos dois e aí eu fiz uma compreensão textual sobre isso e no final tinham duas perguntas em que eu pedia a opinião deles mas aquelas perguntas que você pede a opinião deles e aquilo acaba se esquecendo.
078	Inés	[certo]
079 080 081	Beatriz	e aí uma aluna copiou copiando virou pra mim e falou assim "mas professora porque que a gente não <u>entrevista</u> as pessoas?"
082	Inés	AH ((tom de surpresa))
083	Aline	hhh
084 085 086 087 088 089 090	Beatriz	não faz ((tom de felicidade)) faz um negócio assi::m e aí eu achei engraçado também eu refletir sobre as <u>minhas</u> resistências também porque aí eu em outros momentos aí eu a a primeira minha primeira resposta foi "tá <u>legal</u> bacana vamo fazer assim mas primeiro vamo fazer esse exercício?"
091	Inés	ah
092	Beatriz	"depois a gente faz"
093	Inés	[porque eu preciso dar nota preci-]
094	Beatriz	[isso hhh]
095	Aline	[é mas é]
096	Beatriz	depois a gente faz
097	Inés	é
098 099 100	Beatriz	"primeiro a gente faz isso daí depois a gente" " <u>não</u> mas professora porque que a gente você não <u>tá</u> me entendendo professora"
101	Inés	[olha só]
102	Beatriz	porque que a gente não fa::z
103	Aline	()
104 105	Inés	é eu acho é e esses são o que a Bebel chama de presentes
106	Beatriz	ISSO é °foi um presentão°
107 108	Inés	((mexendo no pôster sobre a mesa)) tamos cobrindo a gravação? Será

109 110 111	Beatriz	e aí não é esse aí:: ela falou assim "mas professora porque que a gente não faz" aí acho que nesse momento a prática exploratória faz ()
112	Inés	[bateu]
113 114 115 116	Beatriz	i::sso aí eu falei "não vamo fazer SIM"... é:: >só que aí eu falei assim< "bom mas primeiro vocês fazem a interpretação do texto e depois a" porque ela queria fazer a entrevista na ho::ra
117	Inés	()
118	Aline	()
119 120	Beatriz	ela queria sair pela esco::la entrevistando as pessoas
121	Inés	que <u>máximo</u>
122	Beatriz	olha só
123	Inés	ó aluna exploratória
124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137	Beatriz	é maravilhoso ai:: ai eu falei assim "tá não tudo bem mas ai vamo fazer o seguinte a gente tem essas perguntas aqui e aí a gente faz a entrevista <u>dessas</u> perguntas" aí eu combinei com a turma o seguinte... aí eu dei os créditos a e::les e >tudo mais aí é engraçado também< a e enfim. porque aí depois eu propus isso pras outras turmas também mas e a relação DELES com isso porque aí eu vi combinei com eles "gente olha só a Luma propôs isso assim a minha ideia inicial" primeiro eu falei da proposta dela aí fica todo mundo "pô porque que você pediu pra fazer entrevista?"
138	Aline	[()]
139	Beatriz	não sei o que hhh
140	Aline	()
141 142 143 144 145 146 147	Beatriz	sim é aí eu falei assim é aí eu falei assim não mas olha só "vamo que a minha ideia é a seguinte semana que vem eu ai dar um teste pra vocês se vocês fizerem" °eu falei com eles informalmente° "na moral se vocês levarem a sério <u>mesmo</u> , se vocês fizerem a entrevista, se vocês pergunta::rem às pessoas"
148	Inés	[não vai ter teste]

149 150	Beatriz	tudo mais a gente faz a troca. a gente faz isso daqui ((segurando o pôster))
151	Aline	[°eles gostam disso°]
152	Inés	
153	Beatriz	e no lugar do teste
154	Inés	claro
155	Beatriz	aí eles já mudaram de ideia hhh
156	Inés	[()]
157 158 159	Beatriz	aí eu gostei TANTO aí eu dei os créditos pra e::la aí eu ficou todo mundo "°pô brigada° não sei o que"
160	Inés	ah hhh ((as três riem))
161	Beatriz	[e coisa e tal hhh]
162	Inés	[()]
163 164 165 166	Beatriz	muda é aí eu fui pras outras turmas e fiz a mesma sugestão. Inclusive aí aí e aí as turmas também acatavam só aconteceu de DOIS alunos de uma turma terem optado por fazer teste.
167	Inés	ahã
168	Beatriz	e aí eu respeitei a vontade deles e aí eles PRA ELES eu dei o
169	Inés	teste
170	Beatriz	e pros outros, não.
171	Inés	não
172 173 174 175	Beatriz	ah mas eu combinei com eles olha os testes vão tá aqui de um jeito ou de outro se vocês não fizerem a gente vai fazer teste mas do contrário a gente faz isso que eu PREFIRO assim também
176	Inés	ahã
177 178 179 180 181	Beatriz	e aí uma coisa que eu achei... engraçada é que eu tenho uma aluna nessa turma onde essa ideia foi proposta eu tenho uma aluna que:: nunca foi desrespeitosa comigo e tudo mais mas é aquela aluna que "assim aí que saco" não sei o que
182	Inés	ãh, sei
183 184	Beatriz	eu faço roda todo mundo gosta de da parte da chamada
185	Inés	[()]

186	Beatriz	isso exatamente ela sai
187	Aline	[sai da roda]
188 189 190	Beatriz	senta do lado de fora coisa e tal mas ela enquanto eu fazem- conversando com essa aluna essa negociação
191	Inés	[sei]
192 193 194 195	Beatriz	de vai não vai como é que vai ser com as entrevistas... ela tava perto ouvindo. e num falo nada assim e tudo mais mas ela é aquela aluna que nunca TEVE uma relação próxima comigo
196	Inés	sei
197 198 199	Beatriz	quando chegou no final da aula isso foi semana passada então a gente teve feriado de quinta e sexta
200	Inés	[sexta]
201 202 203 204 205 206	Beatriz	aí ela virou pra mim e falou assim "ai será que o feriado vai ser sexta feira também?" eu falei "num sei eu sei que quinta feira não vai ter aula o outro a outra coisa você tem que confirmar na sala" ela "ai porque eu tô torcendo pra que tenha sexta pra eu poder visitar meu pai no hospital"
207	Inés	ah ((tom de espanto))
208 209 210	Beatriz	e aí eu eu achei engraçado porque eu fiquei pensando que assim precisou que AQUELE momento com AQUELA aluna acontecesse ela a rela- ela
211	Aline	() né?
212 213 214	Beatriz	exatamente é aquilo é eu voltei praquela ideia de Paulo Freire de que QUANDO eles sabem que eles tão sendo ouvidos
215	Inés	é::
216	Beatriz	eles se dispõem pra
217	Aline	[eles se]
218 219 220	Beatriz	pra você de volta porque ela é uma aluna que com <u>essa</u> turma eu tenho uma relação muito muito bacana e tudo mais mas ela era afastada de mim
221	Inés	sei
222	Beatriz	e naquele momento
223	Inés	[ela se jogou]

224 225	Beatriz	eu achei muita coincidência eu achei muita coincidência
226	Inés	esse é um eu-tu, né?
227 228 229	Beatriz	é exatamente eu achei muita coincidência nesse ME::SMO dia depois dela ter visto. Porque ela tava muita próxima de
230	Inés	da da
231 232 233	Beatriz	dessa conversa coisa e tal >no final da aula ela ME procurar pra falar de uma coisa que é tão pessoal< "meu pai tá interna::do" coisa e tal
234	Inés	°pois é°
235	Beatriz	num sei eu posso tá:: viajando
236	Inés	ela pode ter lido mil coisas ela viu como você tá sendo legal com a outra eu vou chegar nela né
237	Beatriz	[uhum]
238	Aline	pra ela ser legal comigo também
239	Beatriz	é não sei não sei se eu tô

ANEXOS

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio – CEPq / PUC-Rio**
Parecer Nº 51/2019 – (Protocolo 41/2019)

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio denominado, CEPq – PUC-Rio, vinculado à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, é responsável pela avaliação e acompanhamento de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, a ele encaminhadas, observando os fundamentos éticos e científicos pertinentes.

Identificação:

Título: "Docência e descoberta de tesouros: aprendendo a perceber nas intervenções de nossos alunos contribuições para nossas formações em serviço" (Departamento de Letras da PUC-Rio).

Autora: Beatriz de Souza Andrade Maciel (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio).

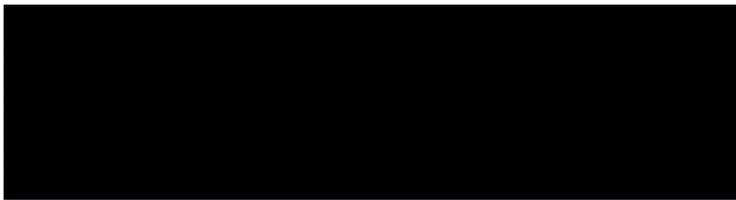
Orientadora: Inês Kayon de Miller (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa de cunho autoetnográfico, orientada pelos princípios da Prática Exploratória que valoriza a busca por entendimentos, pelo envolvimento de todos e de atenção à qualidade de vida em sala de aula. Visa compreender a possibilidade de uma formação (continuada) docente no qual os alunos estejam ativos. Será feita com alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental, numa instituição em que a doutoranda atua como professora de inglês. O estudo prevê como estratégias de geração de dados, o registro de diários de campo, atividades pedagógicas com potencial exploratório e produção de narrativas. Adota uma perspectiva socioconstrucionista do discurso alinhada à Linguística Aplicada Indisciplinar contemporânea.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado


Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-Rio



CERTIDÃO DE ATA

Em atendimento à solicitação da professora BEATRIZ DE S. A. MACIEL, transcrevo conforme registro, no livro de atas do Conselho Diretor Plen [REDACTED] de 08 de outubro de 2019, às fls. 34, sobre homologação do projeto de pesquisa.

“Homologação do projeto de pesquisa da professora Beatriz de S. A. Maciel, Docência e descoberta de Tesouros, Universidade PUC, pesquisa feita com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. [REDACTED] confirma que a professora está orientada. Fica homologado para encaminhar para [REDACTED].”

Rio de Janeiro, 04 de dezembro de 2019.

