



Diego Fernandes Coelho Nunes

**De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a
Prática Exploratória e sua ecologia de saberes**

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: Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Abril de 2022



Diego Fernandes Coelho Nunes

**De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a
Prática Exploratória e sua ecologia de saberes**

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. Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra

UERJ

Profa. Janaína da Silva Cardoso

UERJ

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2022.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Diego Fernandes Coelho Nunes

Graduou-se em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP) no ano de 2014. Obteve o título de Especialista em Língua Inglesa e Educação Básica pela mesma instituição em 2015. É Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), defendendo sua dissertação no ano de 2017. Atuou como professor de inglês em diferentes cursos livres de línguas estrangeiras, bem como em pré-vestibular popular no estado do Rio de Janeiro e como docente de língua portuguesa no município de Saquarema. Foi professor substituto no Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ) e na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ). Foi professor de língua inglesa do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Instituto Federal da Bahia – *campus* Valença. Atualmente é professor EBTT de língua inglesa do Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Nunes, Diego Fernandes Coelho

De onde viemos, para onde iremos : conversas sobre a prática exploratória e sua ecologia de saberes / Diego Fernandes Coelho Nunes ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2022.

149 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2022.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Prática exploratória. 3. Pesquisa do praticante. 4. Formação de professores. 5. Ensino. 6. Pesquisa. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para a memória de Ricardo Benevides, por sua amizade, sua confiança e sua inspiração docente. Que as discussões presentes nesta tese sirvam de constante lembrança de que a educação se constrói em colaboração e constante diálogo.

Agradecimentos

A Deus, por suas misericórdias e inspiração constante.

À minha linda Isa, pela paciência e incentivo de sempre. Agradeço por seu cuidado constante e amor incondicional.

Aos meus pais, Renato e Neides, pelo amor e suporte nessa caminhada.

Às amigas e participantes desta pesquisa de doutorado, Sabine, Bebel, Wal, Bia, Evellyn e Thelma, pela ajuda e críticas, pelas suas sugestões e colaboração na realização deste trabalho.

À minha querida Inés, por acreditar nas minhas ideias e me permitir construir novas propostas de pesquisa. Agradeço, ainda, pelo carinho, pelas conversas e por toda orientação nesse processo de doutoramento.

À Adriana Nóbrega, pelas leituras sempre atentas e carinhosas, pelas dicas e empolgação com minhas ideias não tão convencionais, bem como por seus estudos sobre afeto.

À Isabel Moraes Bezerra, por me apresentar a Prática Exploratória e me conduzir a processos de pesquisa acadêmica mais colaborativos e humanos. Agradeço por ter compartilhado suas experiências, seu carinho, suas ideias e por ter acreditado em mim desde o início de minha jornada docente. Minha trajetória acadêmica não teria começado se você não tivesse me feito aquele convite. Obrigado!

À Liliana Bastos, por toda a sua generosidade acadêmica, por me ensinar que devemos ouvir os dados primeiro e pelo carinho que sempre transmite quando estamos juntos.

À Janaína Cardoso, por ter aceitado ler este trabalho e por nossos encontros inesperados, mas sempre divertidos, em eventos científicos. Por mais momentos como aquele CBLA em Vitória-ES!

Ao Renato Pontes e à Gysele Colombo Gomes, por terem aceitado ler e avaliar esta tese, mesmo que na condição de suplentes.

Ao Douglas Araújo e à Emanuelle Souza, pela revisão cuidadosa da versão final desta tese.

À Talita Rosetti, pelas revisões e leituras críticas de diferentes versões desta tese, pelas conversas e sugestões de leituras.

Às amigas Amanda Costa Pinto, Patrícia Ribeiro, Barbara Venosa e Patrícia Martins, pela colaboração e parceria em meu percurso no doutorado.

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio por todas as trocas e discussões que tivemos durante minha passagem pelo PPGEL.

Ao Diego Abreu, Luciano Freitas Filho, Jens Brockmeier, Zongjie Wu, Lucas Santiago e à Glenda Melo, Deise Castro, Viviane Cavalcanti e Geiza Gomes, pelas dicas de leitura e envio de textos.

Às queridas Paula Szundy, Magda Pischetola e Alicia Bonamino, pela acolhida calorosa e pelas discussões que construímos ao longo de minhas andanças pelo PIPGLA/UFRJ e pelo Departamento de Educação da PUC-Rio.

À Chiquinha, por sua dedicação e atenção em todas as minhas questões burocráticas referentes ao doutorado.

À Isis Lima, pelo incentivo, generosidade e acolhida.

À PUC-Rio, pelo incentivo à pesquisa científica.

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

Resumo

Nunes, Diego Fernandes Coelho; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes**. Rio de Janeiro, 2022. 149p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A Prática Exploratória tem permeado diferentes nuances do ensino-aprendizagem de línguas e da formação inicial e continuada de professores (ALLWRIGHT, 1998; 2003a; 2003b; MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; NUNES, 2016; HANKS, 2017; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020; MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020), bem como, já há algum tempo, tem amparado as pesquisas nessas áreas (MORAES BEZERRA, 2007; RODRIGUES, 2014; COLOMBO GOMES, 2014; EWALD, 2015; MELO, 2015; BRANDÃO, 2016; NUNES, 2017; CÔRTEZ, 2017; MACIEL, 2021). Essas inserções teórico-metodológicas da Prática Exploratória, portanto, me inquietaram a buscar novos entendimentos sobre o lugar de onde vêm e para onde irão os estudos em Prática Exploratória no ensino, na pesquisa e na formação de professores. Como praticante exploratório que sou, convidei seis professoras que têm ou tiveram contato com a Prática Exploratória em sua jornada de ensino, formação e pesquisa para, juntos, conversarmos sobre minhas inquietações. As conversas que tivemos são permeadas de histórias (BASTOS, 2005), e por isso, decidi analisá-las com a ajuda do ferramental analítico da análise de narrativas (LABOV, 1972; GEORGAKOPOULOU, 1997; 2007; 2015; DE FINA, 2015; MOITA LOPES, 2001; 2021; BASTOS; BIAR, 2015). Assim, amparado em um paradigma interpretativista (MOITA LOPES, 1994), atrelado à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais (DENZIN; LINCOLN, 2006), bem como na Linguística Aplicada Contemporânea (MOITA LOPES, 2006; 2013), apresento, nesta tese, reflexões e discussões sobre a ecologia de saberes da Prática Exploratória, seus princípios e as ideias-força presentes na jornada de seis docentes exploratórias, bem como na minha própria. Por meio destas reflexões e discussões, chego ao entendimento (inicial) de que a Prática Exploratória tem se mostrado um caminho promissor para a construção de espaços de formação, de ensino e de pesquisa mais éticos, colaborativos, críticos, sensíveis ao contexto e às emoções de seus envolvidos.

Palavras-chave

Prática Exploratória, Pesquisa do Praticante, Formação de Professores, Ensino, Pesquisa.

Abstract

Nunes, Diego Fernandes Coelho; Miller, Inés Kayon de (Supervisor). **Where we come from, where we will go: conversations about Exploratory Practice and its ecology of knowledge**. Rio de Janeiro, 2022. 149p. PhD Thesis - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Exploratory Practice has permeated different nuances of the areas of language teaching and learning and of initial and continuing teacher education (ALLWRIGHT, 1998; 2003a; 2003b; MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; NUNES, 2016; HANKS, 2017; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020; MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020), as well as, for some time now, has been supporting research on language teaching and learning and on initial and continuing teacher education at different levels (MORAES BEZERRA, 2007; RODRIGUES, 2014; COLOMBO GOMES, 2014; EWALD, 2015; MELO, 2015; BRANDÃO, 2016; NUNES, 2017; CÔRTEZ, 2017; MACIEL, 2021). These theoretical and methodological insertions of Exploratory Practice, therefore, motivated me to seek new understandings about where studies in Exploratory Practice come from and where they will go in teaching, research and teacher education. Being an exploratory practitioner, I invited six teachers who have or have had contact with Exploratory Practice in their journey of teaching, education and research to, jointly, talk about my concerns. The conversations we had are permeated by stories (BASTOS, 2005), and therefore I decided to analyze them with the help of the analytical framework of narrative analysis (LABOV, 1972; GEORGAKOPOULOU, 1997; 2007; 2015; DE FINA, 2015; MOITA LOPES, 2001; 2021; BASTOS; BIAR, 2015). Thus, based on an interpretive paradigm (MOITA LOPES, 1994), within qualitative research in Social Sciences (DENZIN; LINCOLN, 2006), as well as in Contemporary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; 2013), I present, in this thesis, reflections and discussions on the ecology of knowledge of Exploratory Practice, its principles and the ideas-strength present in the journey of six exploratory teachers, as well as in my own. Through these reflections and discussions, I come to the (initial) understanding that Exploratory Practice has shown itself to be a promising path for the construction of more ethical, collaborative, critical, sensitive to the context and to the emotions of the people involved in it.

Keywords

Exploratory Practice, Practitioner Research, Teacher Education, Teaching, Research.

Sumário

| | |
|--|----|
| 1 Introdução | 18 |
| 2 Conversas (exploratórias) sobre (re)começos, subversão e pôsteres | 26 |
| 2.1 Notas teórico-analíticas: a narrativa ‘canônica’ | 26 |
| 2.2 Sabine | 29 |
| 2.3 Prelúdio | 30 |
| 2.4 Microcena 1: “como você conheceu a PE?” | 31 |
| 2.5 Microcena 2: “elas prestavam atenção na gente” | 37 |
| 2.6 Microcena 3: “esse foi meu início na Prática Exploratória” | 45 |
| 3 Conversas (exploratórias) sobre ensino e formação de professores | 49 |
| 3.1 Notas teórico-analíticas: a avaliação | 49 |
| 3.2 Bebel | 51 |
| 3.3 Wal | 52 |
| 3.4 Prelúdio | 52 |
| 3.5 Excerto 1: Conversas Exploratórias | 53 |
| 3.5.1 Microcena 4: “nossa é terapêutico” | 53 |
| 3.5.2 Microcena 5: “totalmente afetivo, né?” | 60 |
| 3.5.3 Microcena 6: “um encontro de vontades, né?” | 63 |
| 3.6 Excerto 2: Formação inicial de professores | 64 |
| 3.6.1 Microcena 7: “bom. Eu não sei o que é ser supervisora de PIBID.” | 64 |
| 3.6.2 Microcena 8: “o que acontece é a vida, né? É a vida na sala de aula.” | 67 |
| 3.6.3 Microcena 9: “eu vou desconstruindo sempre respeitando, envolvendo” | 73 |
| 3.6.4 Microcena 10: “não é a sala de aula isolada” | 76 |
| 4 Conversas (exploratórias) sobre formação inicial e pesquisa científica | 81 |
| 4.1 Notas teórico-metodológicas: narrativa, interação e identidade | 82 |
| 4.2 Beatriz | 84 |
| 4.3 Evellyn | 85 |
| 4.4 Diego | 85 |
| 4.5 Prelúdio | 86 |
| 4.6 Microcena 11: “Mas a Bia sabe [...] como foi que você entrou [...] pro grupo de pesquisa?” | 86 |

| | |
|--|-----|
| 4.7 Microcena 12: “eu tô preocupada em ser professora” | 94 |
| 5 Conversas (exploratórias) sobre pessoas, lugares e experiências | 96 |
| 5.1 Notas teórico-analíticas: memória e pequenas histórias | 98 |
| 5.2 Thelma | 99 |
| 5.3 Prelúdio | 100 |
| 5.4 Microcena 13: “O que ficou de PE pra você?” | 101 |
| 5.5 Microcena 14: “então eu acho que o que fica da PE, muito, são as relações” | 104 |
| 5.6 Microcena 15: “eu acho que a sustentabilidade está nas pessoas.” | 109 |
| 6 Conversas (exploratórias) sobre sustentabilidade e afeto: reflexões finais | 112 |
| 7 Referências | 118 |
| Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 136 |
| Anexo II: Transcrições de microcenos utilizadas | 139 |

Convenções de transcrição

Modelo de transcrição baseado em:

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). **Fala em interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, p. 127-161, 2008.

| | |
|--------------------------------|--|
| . | entonação descendente |
| ? | entonação ascendente |
| , | entonação de continuidade |
| - | marca de corte abrupto |
| <u>Nunca</u> | sílaba ou palavra enfatizada |
| PALAVRA | fala em volume alto |
| >palavra< | fala acelerada |
| <palavra> | fala desacelerada |
| Hh | aspiração ou riso |
| [] | fala simultânea ou sobreposta |
| = | elocuções contíguas |
| (0,2) | medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos) |
| (.) | micropausa (até 2/10 de segundo) |
| () | segmento de fala que não pôde ser transcrito |
| ((olhando para o teto)) | descrição de atividade não-vocal |
| : ou :: | prolongamento do som |

Lista de imagens

A obra de Vivi

97

Lista de microcenas

| | |
|--|-----|
| Microcena 1: “como você conheceu a PE?” | 31 |
| Microcena 2: “elas prestavam atenção na gente” | 37 |
| Microcena 3: “esse foi meu início na Prática Exploratória” | 45 |
| Microcena 4: “nossa é terapêutico” | 53 |
| Microcena 5: “totalmente afetivo, né?” | 60 |
| Microcena 6: “um encontro de vontades, né?” | 63 |
| Microcena 7: “bom. Eu não sei o que é ser supervisora de PIBID.” | 64 |
| Microcena 8: “o que acontece é a vida, né? É a vida na sala de aula.” | 67 |
| Microcena 9: “eu vou desconstruindo sempre respeitando, envolvendo” | 73 |
| Microcena 10: “não é a sala de aula isolada” | 76 |
| Microcena 11: “Mas a Bia sabe [...] como foi que você entrou [...] pro grupo de pesquisa?” | 86 |
| Microcena 12: “eu tô preocupada em ser professora” | 94 |
| Microcena 13: “O que ficou de PE pra você?” | 101 |
| Microcena 14: “então eu acho que o que fica da PE, muito, são as relações” | 104 |
| Microcena 15: “eu acho que a sustentabilidade está nas pessoas.” | 109 |

Abreviações e Siglas

AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada

APPEs – Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório

ARPEs – Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde

CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

CLAFPL – Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas

COVID-19 – Coronavírus

IATEFL – Associação Internacional de Professores de Inglês como Língua Estrangeira.

JED – Jornada de Estudos do Discurso

LA – Linguística Aplicada

MEC – Ministério da Educação

NEPPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Prática Exploratória

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde

PE – Prática Exploratória

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIPGLA – Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada

PPGEL – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

PPLIN – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com síndrome de Hiperatividade

TED – Tecnologia, Entretenimento, Planejamento

UERJ/FFP – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

1

Introdução

A lição emancipadora do artista, oposta termo a termo à lição embrutecedora do professor, é a de que cada um de nós é artista, na medida em que adota dois procedimentos: não se contentar em ser homem de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo.

Rancière, 2018, p. 104

Enquanto reorganizava alguns textos e minhas próprias ideias para finalizar a escrita desta tese após sua fase de qualificação, me lembrei de uma alegre conversa que tive com um de meus grandes amigos, Ricardo Benevides. Ricardo foi uma inspiração para minha entrada no serviço público federal, seus conselhos realistas – até demais, às vezes – me ajudavam a entender que meu trabalho precisava ser sempre sério e sensível; um diálogo que, de fato, não é sempre fácil de ser construído.

Conheci Ricardo em uma disciplina que fizemos como alunos extraordinários no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ)¹ no ano de 2014 e não desgradamos mais. Tempos depois, quando Ricardo ingressou no mestrado, uma de suas mais belas e desejosas conquistas, conversávamos via telefone sobre algumas ideias intrínsecas do fazer exploratório. Ele me dizia que não conseguia se imaginar mais como sendo um professor que não levasse em consideração aquilo que seus estudantes compartilhavam e que suas aulas viviam recheadas de questões instigantes. Nessa que foi uma de nossas últimas conversas², afirmei para ele que ser um professor-exploratório requeria, de fato, a meu ver, alguns pré-requisitos. Hoje, eu tenho entendido estes ‘pré-requisitos’ como sendo ideias-força que sustentam, motivam e constantemente (re)constroem a busca por entendimentos da Prática Exploratória.

¹ Para mais informações, conferir <http://poslaplicada.lettras.ufrj.br/pt/o-programa/>. Acesso em 06/06/2021.

² Ricardo lutou bravamente contra um câncer e não resistiu. Esta tese é em sua memória.

Estas ideias-força são, portanto, segundo Magendzo (2009, p. 5), uma referência a ideias e pensamentos que são convergentes, de muita complexidade e possuem características comuns, mas não uníssonas. As ideias-força, ainda, estão “fortemente enraizadas no tempo histórico, entendido como criação, como produção de diferenças e diversidades, como transformação, como movimento, como um processo”³. Uma das primeiras ideias-força que apresento nesta tese, então, é a noção de professor-exploratório como pesquisador in-mundo (ABRAHÃO et al, 2014).

Em sua concepção, a Prática Exploratória surge em oposição ao ato de pesquisa conhecido como pesquisa parasítica (MILLER, 2012), na qual um pesquisador externo frequentava um contexto pedagógico para ‘colher’ dados para suas pesquisas sem trazer colaboração alguma, durante ou ao final de seus estudos. De igual modo, existia uma preocupação urgente com a qualidade das relações interpessoais socioconstruídas em sala de aula, seja entre professor(es) e estudantes, seja entre estudantes e seus próprios colegas. Assim, para ser um professor-exploratório é preciso ser in-mundo. Diferente do que é comum em algumas propostas de investigação científica de diversas áreas, nas quais o pesquisador não pode influenciar ou ser influenciado pelo contexto, o qual precisa ser sempre imaculado e distante, de modo que não seja comprometido; nos estudos realizados através do amparo teórico-ético-metodológico da Prática Exploratória, a regra é estar e ser parte do contexto de investigação. Entendo, ainda, que ser professor é ser pesquisador de sua própria prática e estar em constante reflexão sobre o que acontece nos espaços de ensino, formação e de pesquisa.

Mas, o que é a Prática Exploratória? A Prática Exploratória tem sido entendida como “uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula” (MILLER et al., 2008, p. 146). Meu envolvimento com essa maneira indefinidamente sustentável de (re)pensar a vida (em sala de aula), portanto, começa com um convite. Eu estava em meu terceiro período no curso de Letras e, em uma das aulas de Língua Inglesa III, durante uma avaliação, fui convidado pela professora Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra⁴ para participar de um processo seletivo de um projeto de pesquisa. Assim, desde a minha inserção

³ Minha tradução. No original: “[...] *están fuertemente enraizados en el tiempo, entendido como creación, como producción de diferencias y diversidades, como transformación, como devenir, en definitiva como un proceso.*”

⁴ Para mais informações, conferir: <https://www.pplnuerj.com.br/docentes>. Acesso em 20/02/22.

neste projeto de pesquisa, tenho estudado e pesquisado o ensino de língua inglesa e a formação (inicial e continuada) de professores (de línguas) por meio da Prática Exploratória. Nesta tese, não será diferente.

Minha entrada no doutorado tinha um objetivo bem delineado: buscar entendimentos sobre as inserções teórico-metodológicas da Prática Exploratória na formação de professores (de línguas) com a ajuda de professoras que haviam tido alguma relação com a Prática Exploratória, seja formando professores, seja ensinando línguas, por exemplo. Este objetivo não mudou, mas se ressignificou em algo muito mais significativo para mim. Assim, nesta tese, meus objetivos são:

- Investigar as ecologias de saberes da Prática Exploratória socioconstruídas discursivamente através de conversas com professoras de diferentes contextos de ensino sobre suas experiências com os processos de busca de entendimentos proporcionados pela Prática Exploratória;
- Construir inteligibilidade(s) sobre as ideias-força e a sustentabilidade do trabalho para entender da Prática Exploratória na formação docente, no ensino e na pesquisa acadêmica;
- Contribuir para o fortalecimento dos estudos na área de formação de professores, aprofundando entendimentos sobre as inserções teórico-metodológicas da Prática Exploratória na formação de professores, no ensino de línguas e na pesquisa acadêmica.

Desta forma, me vejo, mais uma vez, como um confeccionador de colchas que, à medida que observa o familiar (VELHO, 1978), se emaranha, se mistura, se afeta, se contamina com o processo de pesquisa, “e se sujando de mundo, é atravessado e inundado pelos encontros” (ABRAHÃO et al, 2014, p. 157). Na Prática Exploratória, nossas investigações têm sido marcadas sempre por uma escrita mais pessoal e, totalmente, de cunho autoetnográfico (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015), pois estamos inseridos em nossos próprios contextos de pesquisa, construindo entendimentos sobre os outros, sobre nosso próprio eu, sobre nós. É por isso, então, que esta tese⁵ é escrita em primeira pessoa e apresenta as interlocutoras desta busca por novos entendimentos sobre a vida (em sala de aula) e sobre a formação (inicial e continuada) de professores como participantes e não

⁵ A pesquisa apresentada nesta tese foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio, através do parecer nº 55/2019. Todas as participantes que participam desta busca por entendimentos foram esclarecidas sobre os objetivos e propostas desta investigação por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como o modelo apresentado em anexo, o qual foi assinado em duas vias.

objetos de pesquisa. Elas não só, gentilmente, compartilharam suas histórias, mas me ajudaram a refletir sobre minhas próprias ideias, meus escritos iniciais e meu percurso de pesquisa, além de (re/des)construírem constantemente meu eu-professor.

Como professor-exploratório, ainda, tenho feito coro aos professores que entendem e lutam por uma educação pública, gratuita, inclusiva, de qualidade e para todos e todas, que acreditam que o ensino, bem como os estudos sobre o ensino e sobre a formação de professores (de línguas) precisam estar amparados nos contextos sócio-históricos nos quais estamos inseridos, levando a sério aquilo que os agentes envolvidos nesses espaços entendem, acreditam, sentem e vivem.

Assim, de igual modo, na condição de linguista aplicado, apoio esta investigação em um paradigma interpretativista (MOITA LOPES, 1994), atrelado à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais (DENZIN; LINCOLN, 2006). E, por trabalhar com a linguagem e entendê-la como prática social (BAKHTIN, [1995] 2014), fundamento este estudo na Linguística Aplicada transgressiva (PENNYCOOK, 2006), mestiça e ideológica (MOITA LOPES, 2006), por vislumbrá-la “como um campo que está continuamente sendo refeito, ou seja, que está ancorado em pilares que são instáveis e móveis” (MOITA LOPES, 2009, p. 38). A Linguística Aplicada, como um constante espaço de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), tem proporcionado “novas formas de pesquisa (tanto teóricas como metodológicas)”, visto que

é crucial abrir a pesquisa para vozes alternativas de modo que seja possível revigorar a vida social ou construí-las por meio de outras narrativas, aquelas normalmente apagadas no decorrer da modernidade, como as dos pobres, mulheres, indígenas, negros, homossexuais, [alunos e professores]. Essas vozes podem não somente apresentar alternativas para compreender o mundo contemporâneo, mas também podem colaborar na produção de uma agenda anti-hegemônica ou na construção de novos esquemas de politização [...]. Ou seja, [...] fazer pesquisa no nosso campo deve ser teorizado lado a lado com a ação política (MOITA LOPES, 2009, p. 37 – acréscimos meus).

Como em minha pesquisa de mestrado, os dados⁶ gerados oralmente nas conversas que apresento nesta tese sobre nossas experiências com a Prática Exploratória me direcionaram a organizar o texto como um caleidoscópio discursivo (NUNES, 2017), o qual projeta diferentes imagens com base nas

⁶ Todos os dados apresentados nesta tese foram gerados a partir de conversas presenciais ou via telefone ocorridas durante o ano de 2019. Neste período, eu ainda residia na cidade de Valença, no baixo-sul da Bahia e, por isso, viajava para o Rio de Janeiro para me encontrar com as participantes desta pesquisa.

discussões que tive com as queridas Sabine, Bebel, Wal, Bia, Evelyn e Thelma⁷. Portanto, é preciso que você saiba que os próximos capítulos são organizados com base nestas conversas em uma tessitura teórico-analítica que apresenta diferentes vislumbres das ecologias de saberes que temos construído por meio da Prática Exploratória. Assim, ao mesmo tempo em que apresento os dados e busco analisá-los, teorizo sobre o que entendo a partir deles. Tomo a liberdade, ainda, de apresentar as professoras participantes desta busca por entendimentos ao longo da tese, como uma maneira de fotografar nossos momentos de discussão.

É bem verdade que,

[c]omo parte de sua evolução, a Prática Exploratória vem sendo recontextualizada em contextos acadêmicos por profissionais inseridos em momentos de educação continuada em cursos de pós-graduação. A partir desta inserção em gêneros de produção acadêmica, uma das questões básicas que tem acompanhado a reflexão teórica sobre Prática Exploratória é: por que é complexo construir um processo de Prática Exploratória, refletindo sobre a própria prática, trabalhando de forma integrada com outros praticantes e, também, realizar um trabalho analítico paralelo ou posterior, que continue respeitando os princípios éticos de inclusão que orientam a Prática Exploratória? (MILLER, 2013, p. 320)

De certa maneira, meus estudos até aqui têm me feito refletir sobre perguntas que foram feitas em momentos anteriores, como a proposta por Miller (2013) acima. Já adianto que também não é minha intenção respondê-la, apenas tê-la como ponto de partida para discussões que acredito serem necessárias. Acredito, ainda, que esta tese pode ser um exemplo de como é possível construir uma pesquisa acadêmica orientada pela ética e pela colaboração.

Nessa perspectiva, é importante esclarecer a noção do explorador. Em uma busca simples pelo verbo explorar, é possível encontrar definições como *efetuar estudos em, examinar, analisar*. Assim, talvez, fique mais evidente que o que buscamos é uma prática que seja exploratória, na medida em que nossos fazeres pedagógicos, de formação e de pesquisa sejam sempre em busca de entendimentos que “melhorem” as relações que coconstruímos diariamente com estudantes, colegas de trabalho, participantes de pesquisas ou quem quer que esteja interessado em explorar a vida (dentro e fora da sala de aula).

E é isso o que mais gosto em ser professor. Os dias nunca são iguais. Parafraseando um pouco o que Milton Santos (2013, p. 496)⁸ afirma, a sala de aula é, à sua maneira, um mundo. Há sempre muita coisa para se (re)aprender. É o lugar do inesperado. Produzir conhecimentos, como Santos e Menezes (2013)

⁷ Os nomes das participantes não são ficcionais.

⁸ “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo.”

discutem, só é possível quando se vive. Foram minhas vivências em sala de aula e na pesquisa sobre o ensino de línguas e a formação de professores que me trouxeram até aqui, pois

[...] fazer pesquisa é sempre questionar a maneira como vivenciamos o mundo, é querer conhecer o mundo em que vivemos como seres humanos. E uma vez que conhecer o mundo é estar profundamente no mundo de certa maneira, o ato de pesquisar - questionar - teorizar é o ato intencional de nos ligarmos ao mundo, de nos tornarmos mais plenamente parte dele, ou melhor, de nos tornarmos o mundo. [...] Ao fazer pesquisa, questionamos os segredos e as intimidades que são constitutivas do mundo e que trazem o mundo como mundo para dentro de nós e em nós. Então, pesquisar é um ato de carinho: queremos saber o que é mais essencial para o ser (van MANEN, 1990, p. 5)⁹.

Este ato de carinho que é pesquisar tem me feito perceber, assim como Miller (2012, p. 330), que “a Prática Exploratória é uma proposta intrinsecamente híbrida, já que ela compartilha diversas características com outras práticas investigativas e valoriza em seus princípios aspectos de natureza pedagógica, social, filosófica e ética”. Esse hibridismo se dá não somente por sua abertura a teorizações e propostas de geração e análise de dados diferentes que coadunam com seus princípios e ideias-força, bem como por suas próprias propostas de geração e entendimentos de dados que, após momentos de reflexão, se tornam teorizações valiosas.

Um dos entrosamentos mais naturais da Prática Exploratória nos últimos anos tem sido com os estudos da Análise de narrativas (BASTOS; BIAR, 2015). Diversos são os trabalhos desenvolvidos por professores-exploratórios com essa articulação (cf. MORAES BEZERRA, 2007; COLOMBO GOMES, 2014; BRANDÃO, 2016; NUNES, 2017; para citar alguns). Nesta tese, resolvi seguir pelo mesmo caminho, pois contar histórias é comum (SACKS, 1984). É uma de nossas características como seres humanos. Estamos, a todo momento, nos referindo a acontecimentos passados de modo a interagir em sociedade. A atividade de narrar, portanto, é um momento no qual os sentidos de quem somos são coconstruídos, bem como os sentidos do mundo do qual fazemos parte (BASTOS, 2005). Entendo que não se dá por acaso o intenso interesse de diferentes áreas das ciências humanas e sociais pela narrativa. Segundo Barcelos (2006), essa

⁹ Minha tradução. No original: “[...] to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings. And since to know the world is profoundly to be in the world in a certain way, the act of researching – questioning – theorizing is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to become the world. [...] In doing research we question the world’s very secret and intimacies which are constitutive of the world, and which bring the world as world into being for us and in us. Then research is a caring act: we want to know that which is most essential to being.”

simpatia pelos estudos de narrativa ocorre desde os anos 70/80 no âmbito educacional norte-americano, principalmente, por seu potencial como instrumento e abordagem em pesquisas. A autora ainda lista diferentes áreas como Teoria Literária, História, Antropologia, Filosofia, Linguística e Educação, bem como, mais recentemente, a Linguística Aplicada, cujo interesse pelas narrativas tem sido constante.

Assim como Moita Lopes (2021, p. 14), tenho entendido que “um bom pesquisador sobre narrativas deve ser um bom contador de histórias ou deve aprender a narrá-las. Como tudo na vida se aprende, também podemos melhorar nossas estratégias de narrar como pesquisadores de narrativas”. Dito isto, ousou dizer que esta tese é uma grande narrativa, contada em colaboração com Sabine, Bebel, Wal, Bia, Evelyn e Thelma, sobre minha jornada no ensino e na pesquisa acadêmica amparado pelos princípios e ideias-força da Prática Exploratória. Espero que nossas conversas instiguem você a iniciar ou continuar processos de busca por novos entendimentos sobre a vida (em sala de aula), assim como sobre a pesquisa científica.

Como esclareci anteriormente, construí este texto com base em conversas e o organizei em subseções semelhantes¹⁰. Em cada capítulo, você encontrará uma *Abertura*, a qual apresentará as discussões que permearam a conversa. Em seguida, haverá uma seção intitulada de *Notas teórico-analíticas*. Nestas notas, discuto aspectos dos estudos da Análise de Narrativas (BASTOS; BIAR, 2015) que me ajudarão em uma análise mais minuciosa dos dados gerados nas conversas. As notas são seguidas das *Apresentações das participantes das conversas*, do *Prelúdio*, momento em que contextualizo onde e como as conversas foram geradas e, por fim, das *Microcenas*, espaço em que apresento alguns trechos de nossas conversas para discussão, reflexão e análise.

Desta forma, no capítulo 2, baseado em minha conversa com Sabine, proponho reflexões sobre (re)começos, subversão e pôsteres através de um olhar sobre a narrativa canônica. Esta conversa me leva a discussões sobre algumas ideias-força presentes na Prática Exploratória como a relação teoria e prática, a colaboração, a ética e a agência. De igual modo, ainda neste capítulo, são propostas reflexões sobre a decolonização do conhecimento.

No capítulo 3, através de minha conversa com Bebel e Wal, cheia de comidinhas e bom humor, proponho reflexões sobre ensino e formação de professores por meio dos momentos avaliativos que construímos quando

¹⁰ É importante mencionar que os excertos utilizados nesta tese foram escolhidos de maneira colaborativa entre as participantes e eu.

contamos histórias. Em nossa discussão permeiam reflexões sobre as conversas exploratórias, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a ideia-força qualidade de vida.

Em minha conversa com Bia e Evelyn, no capítulo 4, teço entendimentos sobre minha própria formação, bem como minha inserção na pesquisa científica através dos processos interacionais que coconstruímos. De igual modo, reflito um pouco sobre como estamos constantemente nos (re)construindo discursivamente por meio das histórias que contamos.

No capítulo 5, através de minha conversa com Thelma, apresento reflexões, por meio da memória e de pequenas histórias, sobre como as pessoas, os lugares e as experiências que socioconstruímos com e por meio da Prática Exploratória tem marcado nossa jornada de ensino, pesquisa e formação. De igual modo, nesta discussão, apresento considerações sobre a ideia-força sustentabilidade e de como eu tenho entendido o trabalho para entender da Prática Exploratória como um rizoma.

Por fim, trago algumas considerações sobre a Prática Exploratória como sendo uma proposta epistemológica de ensino, formação e pesquisa na área de formação de professores, dentro da Linguística Aplicada, bem como seu potencial para a construção de processos de pesquisa e formação mais rizomáticos, colaborativos e éticos.

Boas leituras, reflexões e questionamentos!

2

Conversas (exploratórias) sobre (re)começos, subversão e pôsteres

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Freire, [1996] 2014, p. 24

“A EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Essas são as palavras de Morin (2014, p. 65) ao definir a aprendizagem cidadã. Assim, também, tenho entendido o processo de ensino-aprendizagem como um ato de constante construção dialógica, no qual busca-se sempre colaboração e reflexão com vistas a propostas mais democráticas de vida. A prática de ensinar-aprender, para mim, está na boniteza daquilo que nos intriga e nos propõe reflexão.

Nesse capítulo, portanto, apresento a conversa que tive com Sabine. Nela, descubro como Sabine conhece a Prática Exploratória, seus (re)começos, sua identidade subversiva e suas habilidades manuais com corte e colagem. Aqui, ainda, apresento uma visão das narrativas em uma perspectiva que chamamos de canônica, amparada pelos estudos pioneiros de Labov (1972).

2.1

Notas teórico-analíticas: a narrativa ‘canônica’

Labov (1972), em um texto clássico considerado o marco inicial dos estudos mais formais de narrativas, apresenta uma constatação curiosa surgida das pesquisas desenvolvidas até então. Segundo o autor, no curso de seus estudos sobre a língua vernacular estadunidense, muitas técnicas foram desenvolvidas para a realização de entrevistas face a face, fato este que resultou em um grande *corpus* gravado, à época, em fita cassete. A constatação, então, foram as

narrativas de experiências pessoais que resultaram no que Labov considerava como técnicas mais eficientes de entrevista.

Essas narrativas, portanto, mostravam o profundo envolvimento dos entrevistados com fatos vividos no passado e surgiam com base nos estímulos dos pesquisadores, os quais questionavam os participantes da pesquisa sobre alguns acontecimentos. O interesse de Labov na pesquisa relatada no texto de 1972 era saber dos entrevistados se eles já haviam passado por algum perigo de morte ou, por exemplo, se eles já se envolveram em alguma briga. O pesquisador percebeu que, ao responder às perguntas, os participantes contavam histórias ao invés de respondê-las diretamente. Nessas histórias, então, apareciam diferentes narrativas.

Desse modo, para Labov (1972), a narrativa é entendida como um método de recapitulação de experiências do passado, por meio de sequências verbais que remetem a eventos já ocorridos. Para o autor, todavia, a narrativa era apenas uma das maneiras de se reviver experiências passadas. Assim, o que importava em uma narrativa eram as orações no passado. Por conseguinte, bastava que houvesse uma sequência temporal no pretérito composta de duas orações para termos uma narrativa, ou como também é conhecida, por conta de sua estrutura, uma narrativa mínima.

De modo a analisar de maneira eficiente as narrativas que cada vez mais surgiam em seus dados, Labov (1972) as organizou tendo como base sua estrutura e estabeleceu seis critérios que precisam estar presentes para que uma narrativa seja considerada, de fato, uma narrativa e não um simples relato, por exemplo. São eles:

1. Resumo
2. Orientação
3. Ação complicadora
4. Avaliação
5. Resultado ou Resolução
6. Coda

Destarte, o resumo, como já sugere a nomenclatura, é o momento da narrativa que sumariza a história. Ele é seguido pela orientação, a qual apresenta o lugar, as pessoas e o que acontecia no momento em que a história ocorria. Logo, a orientação é um momento, verdadeiramente, de contextualizar o que se passava no recorte temporal da história em si. É bastante comum ainda que, ao orientar seu(s) ouvinte(s), o narrador faça uso de sentenças no passado contínuo.

Na sequência, temos a narrativa em sua plenitude ou, como é conhecida nos estudos labovianos, a ação complicadora. Esse aspecto é considerado por Labov (1972) como o mais importante. Portanto, como discutido acima, uma narrativa somente será considerada canônica se apresentar uma narrativa mínima. Outro aspecto interessante a se levar em consideração é a avaliação, a qual é considerada como a razão de ser da narrativa, o motivo pelo qual se conta tal história. Afinal, existem diferentes maneiras de se contar uma história e todo bom narrador sabe que uma boa avaliação é fundamental para que sua história seja bem aceita e se torne interessante a ponto de evitar a famosa frase “E daí? É essa sua história?”.

Isso posto, para se identificar a avaliação de uma narrativa, é preciso levar em consideração o porquê de ela estar sendo contada, ou seja, vale a pena contar tal história? Os eventos dessas narrativas são relevantes? Isso se dá uma vez que existem acontecimentos que não chamam a atenção dos ouvintes e, portanto, não são consideráveis como “contáveis”. Como exemplo, podemos imaginar que estou em uma reunião de amigos e, ao ser questionado sobre o meu dia até aquele momento, começo a contar que acordei cedo, tomei café com a família, fui para o trabalho e, depois, me encontrei com eles. Em contrapartida, um de meus amigos começa a nos contar que, ao sair de casa pela manhã, enquanto se dirigia para o trabalho, presenciou um acidente de moto e precisou ajudar no socorro enquanto o auxílio médico estava a caminho. Das duas histórias, a de meu amigo é muito mais contável e relevante do que a minha, concorda? Assim, na perspectiva laboviana, eventos comuns não são considerados relevantes para serem contados.

A avaliação, analiticamente, pode ser classificada em dois tipos:

- a) avaliação externa: construída quando o narrador quebra o fluxo da narrativa, ou seja, para de contar a história e foca no ponto da reportabilidade da narrativa e
- b) avaliação encaixada: na qual o narrador acrescenta, não interrompendo o fluxo dos eventos narrados, mais drama ao relato, “indicando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 106).

É na avaliação, ainda, que falas reportadas são utilizadas, bem como mais adjetivos, gestos, repetições, os quais também são considerados como elementos avaliativos (BASTOS, 2005). Em sequência, se apresentam o resultado/resolução

e a coda. Respectivamente, tais momentos apresentam o desfecho da ação complicadora e a retomada do tempo presente. A coda pode também apresentar comentários finais sobre os eventos narrados e é considerada por Labov (1972) como uma sentença livre, já que não faz parte da narrativa em si.

Embora todos esses momentos não sejam necessários para a construção de uma narrativa, como já destacado, podemos considerar como uma narrativa canônica para os estudos labovianos aquela que é iniciada pela orientação, seguida da ação complicadora e da avaliação, sendo concluída com a resolução e com a retomada para o presente com a coda.

Labov conclui que podemos entender a narrativa como uma série de respostas a determinadas perguntas, como a síntese abaixo esclarece:

Resumo: sobre o que é esta história?
 Orientação: quem, quando, o que, onde?
 Ação Complicadora: o que aconteceu?
 Avaliação: e daí?
 Resolução/resultado: o que finalmente aconteceu?

Os escritos pioneiros de Labov sobre as narrativas abriram um vasto campo de estudos, o qual tem sido (re)visto ainda hoje. É bem verdade que os estudos de narrativas já avançaram e muito, porém são inegáveis as contribuições do sociolinguista para a área.

Assim, minha proposta de análise das narrativas que surgem em minha conversa com Sabine será baseada na discussão laboviana de narrativa canônica, visto que a discussão que tivemos apresenta todos os elementos que, segundo Labov (1972), uma narrativa precisa ter. Na sequência, trago a apresentação de Sabine, o contexto de nossa conversa e as microcenas utilizadas para a discussão deste capítulo.

2.2 Sabine

Sabine nasceu já lendo mesmo antes de ser alfabetizada (ainda bebê, se a pusessem no meio de um círculo de revistas, abria as páginas e seguia as linhas da esquerda para a direita a la mini-intelectual). Aos 7, começou a escrever e não parou mais. Daí para a academia não foi exatamente um pulo – foi mais curiosidade do tipo "por que não?" e necessidade de estudar para dar melhores condições de vida à filha. O lance é que ela sempre teve muitas ideias de projetos em áreas díspares e uma ansiedade enorme por fazer tudo acontecer. Por isso,

quando conheceu a Prática Exploratória, se encantou com a confluência de trabalho e entendimento. Peraí: então eu vou poder trabalhar de verdade (coisa que eu amo) e trabalhar para entender (coisa que amo também)? Genial! Lá se vão 16 anos e Sabine não dá mais aulas, mas segue exploratória na carreira mais recente: de escritora, roteirista e editora. Afinal, trabalhar para entender a qualidade de vida é mais que uma necessidade de área específica: é o que viemos para fazer, como seres humanos, neste planeta. Ou, ao menos, isso é o que Sabine acha.

2.3 Prelúdio

Foi em uma terça-feira à tarde do mês de outubro de 2019 que conversei com Sabine. Combinamos de nos falar via ligação de áudio no *Whatsapp*, pois eu não conseguiria ir ao Rio de Janeiro nas próximas semanas. Como eu iria realizar uma viagem para Lima, no Peru, para participação em um congresso internacional no mês de dezembro, precisei adiantar algumas aulas de modo que pudesse viajar sem prejuízos para as turmas que estavam sob minha responsabilidade naquele ano. Assim, entre outubro e novembro do corrente ano, não voltaria ao Rio.

Nossa conversa durou cerca de 40 minutos e não foi nada diferente do que eu havia imaginado. Conversamos logo após o horário do almoço, eu estava em Valença, na Bahia, em minha mesa improvisada de trabalho, e Sabine em sua casa na Ilha de Paquetá, no Rio de Janeiro. Sabine me atendeu já sorridente e iniciamos nossa conversa compartilhando as mudanças recentes de nossas vidas, desde os novos locais de residência até as novas aventuras profissionais.

Quando cogitei convidar Sabine para participar de minha busca por entendimentos sobre a Prática Exploratória, tinha a lembrança das poucas vezes que estivemos juntos em diferentes discussões e apresentações em eventos. Um desses momentos ocorreu no Congresso Mundial da AILA - Rio 2017, onde ela, Thelma e eu construímos uma apresentação colaborativa em um simpósio para discutir nossas pesquisas de doutorado e mestrado à época¹¹.

Embora não tenha sido uma entrevista, nossa conversa se baseou em uma pergunta 'simples': "como você conheceu a PE?". E como ocorria com os entrevistados dos estudos labovianos descritos acima, Sabine me conta uma

¹¹ Para mais informações, conferir <https://trfestival.files.wordpress.com/2017/08/sabine-slides.pdf>. Acesso em 20/01/2022.

história para responder minha pergunta. Os desdobramentos do encontro de Sabine com a Prática Exploratória são discutidos nas microcenas a seguir.

2.4

Microcena 1: “como você conheceu a PE?”

| | | |
|--------|--|--|
| Diego | 1 | e: como você conheceu a PE? |
| Sabine | 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 | olha. eu:. eu fui fazer- na verdade eu fui fazer- antes de fazer o mestrado (0,2) eu tive um chefe que me apresentou a Inés (0,1) Miller (.) nu::m num congresso brasileiro de linguística aplicada. a gente foi pra esse congresso porque:: é: eu trabalhava nesse curso e eu já- eu nem lembro se eu já era coordenadora ou se ele queria que eu fosse. e ele achava importante a gente (0,1) é: estar associado a a academia de alguma fo:rma. mas era tudo muito ainda:: (0,2) não tinha muito uma crença, uma ideologia na minha cabeça. era muito assim (0,2) “ah. precisa tá (0,1) porque eles têm um conhecimento e: e eles” sabe? “eles entendem das coisas”. não sei. hhhh e eu fui indo. e aí ele me levou lá e ele falou “cara, essa pessoa é muito importante” hhhh. e eu sou uma pessoa muito <u>simples</u> por um lado, porque: eu eu (0,1) saio falando com todo mundo, né? aí eu lembro que hhh eu- e a Inés é muito simples também. eu acho. aí (0,1) eu cheguei, dei um abraço nela assim como se eu conhecesse ela desde cedo, né? hhhh desde sempre. (0,1) e aí: (0,1) ela também, como sempre, convida todo mundo, né? falou (0,3) ((tosse)) “ah, vai ter um um encontro de prática exploratória aí no no no final do ano e tal” e aí eu também não entendi muito o que que era e tal. mas aí eu tava fazendo (0,1) a primeira coisa que eu fiz em letras mesmo porque eu comecei a dar aula de inglês, eu não tinha formação em letras. eu tinha formação em cinema. e e eu tava sentindo falta de falar a mesma língua, de entender o que era esse mundo de letras. então eu fui fazer uma especialização em língua inglesa na veiga de almeida. (0,2) e aí tinha que escrever a monografia. eu me lembrei dessa conversa. desse pessoal. o que me chamou- desse congresso. o que me chamou atenção primeiro foi- nada, eu não tinha entendido nada. a única coisa que eu lembro que eu tinha entendido era que- olha. o que ficou na minha cabeça, eu vou te dizer. é:: o que ficou na minha cabeça foi “esse pessoal. esse pessoal faz”. >primeira coisa< (0,1) porque eu sempre to procurando assim- porque tem gente com um |

| | |
|----|---|
| 47 | discurso muito bonito, sabe? mas é só discurso. |
| 48 | "esse pessoal não. esse pessoal é" hhhh vou falar |
| 49 | assim como eu pensei na época. "olha, às vezes |
| 50 | a pessoa já tem toda desculpa pra não fazer, |
| 51 | podia ficar aqui no congresso todo lindo falando |
| 52 | de um monte de teoria maravilhosa, mas esse |
| 53 | pessoal não. esse pessoal (0,1) tem a teoria, |
| 54 | mas eles <u>fazem</u> . olha lá eles na escola. olha lá |
| 55 | elas fazendo. não sei o que". isso foi uma coisa |
| 56 | que me chamou atenção. |

Após nosso bate-papo inicial, perguntei a Sabine como ela conheceu a Prática Exploratória. Nesse momento, Sabine toma o turno e me orienta que seu primeiro contato com a Prática Exploratória se deu em um dos Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada (CBLA) (linhas 2-6), graças a influência de um de seus antigos chefes.

Entre as linhas 6 a 16, Sabine continua me orientando e, através de uma fala reportada, faz uma avaliação encaixada que explica o porquê seu chefe acreditava ser importante estar em contato com a academia: "eles têm um conhecimento e: e eles" sabe? "eles entendem das coisas" (linhas 12-15). Embora Sabine acreditasse não haver uma crença ou ideologia naquela época (linhas 10-12) sobre a necessidade de proximidade com a Universidade, eu tendo a discordar. Acredito que o entendimento de Sabine materializado discursivamente no trecho destacado acima, entre as linhas 12-15, é sim uma crença. Uma crença construída por seu chefe e que, de certa forma, era compartilhada por ela.

As crenças podem ser compreendidas, nas palavras de Dewey (1933, p. 6), como uma outra maneira de pensar. Elas

abrange[m] todas as questões das quais não temos conhecimento certo e a respeito das quais ainda não estamos suficientemente confiantes em agir, bem como os assuntos que agora aceitamos como certamente verdadeiros, como conhecimento, mas que, no entanto, podem ser questionados no futuro [...].¹²

De igual forma, Barcelos (2004, p. 129), ao discutir as crenças sobre aprendizagem de línguas, apresenta a definição de Peirce (1877/1958, p. 91) sobre as mesmas. Para o autor, as crenças são "ideias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares

¹² Minha tradução e acréscimo. No original: "It covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future [...]"

de pensar”¹³. Assim, Sabine, influenciada por seu chefe, compartilhava a crença de que se relacionar com a Universidade era importante, visto que ela produz conhecimento e de que, talvez, esse conhecimento era mais válido do que outros. Essa crença ainda parece comum, principalmente, entre pessoas que nunca estiveram no contexto universitário. Isso leva a uma questão com a qual, frequentemente, me deparo: Para que serve a universidade?

Enquanto escrevo este texto, o Brasil vive um constante flerte com o autoritarismo. E desde a ascensão e consolidação do bolsonarismo, seguidas da implantação de sua agenda escancaradamente neofascista (GUAMÁN; ARAGONESES; MARTÍN, 2020), a universidade pública, gratuita, inclusiva, de qualidade e para todos e todas vem sofrendo inúmeros ataques e, obviamente, tal sucateamento não é por acaso. Ao discutir a Universidade no século XXI, Santos (2010a, p. 16-17) esclarece que

[e]nquanto a universidade e os seus serviços foram um inequívoco bem público que competia ao Estado assegurar, esta dependência não foi problemática, à semelhança do que se passa, por exemplo, com o sistema judicial, em que a independência dos tribunais não é beliscada pelo fato de serem financiados pelo Estado. No momento, porém, em que o Estado, ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional. Se esta existia antes, aprofundou-se. Pode dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas. As causas e a sua sequência variaram de país para país.

Em países que ao longo das últimas três décadas viveram em ditadura, a indução da crise institucional teve duas razões: a de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico; e a de pôr a universidade ao serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. Nos países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com esta última razão, sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo. Nos países que neste período passaram da ditadura à democracia, a eliminação da primeira razão (controle político de autonomia) foi frequentemente invocada para justificar a bondade da segunda (criação de um mercado de serviços universitários). Nestes países, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se de uma autonomia precária e até falsa: porque obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado e porque a concessão de autonomia ficou sujeita a controles remotos estritamente calibrados pelos Ministérios das Finanças e da Educação. Assim, da passagem da ditadura para a democracia correram, por debaixo das manifestas rupturas, insuspeitadas continuidades.

¹³ Para mais informações, conferir Barcelos (2004).

Portanto, é imprescindível que continuemos a lutar não só por uma universidade, mas por uma escola e uma educação pública, gratuita, inclusiva, de qualidade, para todos e todas, bem como que resistamos para a manutenção do estado democrático de direito no Brasil atual. Sabemos que as discussões propostas nesses espaços educacionais, assim como de coformação são extremamente importantes para a construção de cidadania. Desta forma, eu acredito ser sempre importante (re)pensar o papel da universidade, da escola e da educação pública.

Voltando ao excerto em destaque, entre as linhas 16 e 21, Sabine suspende sua narração e faz uma avaliação externa, se identificando como uma pessoa simples, que fala com todo mundo. De igual modo, ela avalia Inés, pessoa muito importante segundo seu chefe, como também sendo simples e reforça tal avaliação com um tipo de conclusão: “eu acho”, na linha 21. Após esse momento avaliativo, Sabine retoma sua narrativa com um “aí”, ao final da linha 21, e detalha seu primeiro encontro com Inés, a quem parecia já conhecer há bastante tempo (linhas 21-24).

Na sequência, entre as linhas 24 e 29, Sabine me conta que foi convidada por Inés para participar de um encontro de Prática Exploratória que aconteceria no final daquele ano e faz uma avaliação encaixada, para explicar que não havia entendido muito bem do que se tratava tal encontro. Neste ponto, é importante observar que, para que eu entendesse o porquê, talvez, de ela não ter compreendido do que se tratava o encontro de Prática Exploratória ou o que ela e Inés conversaram nesse primeiro contato das duas, Sabine se justifica me contando uma outra história. Então, entre as linhas 29 e 36, Sabine deixa claro que não era formada em Letras, embora estivesse dando aulas de inglês, e que havia um desejo “de falar a mesma língua, de entender o que era esse mundo de letras.” (linhas 33-35).

Nesse processo de entender ‘o mundo de Letras’, Sabine narra que fez uma especialização em língua inglesa e, ao se deparar com a escrita de sua monografia, lembrou da conversa que teve com Inés tempos atrás (linhas 36-39). Das linhas 39 a 40, portanto, Sabine volta a contar sobre sua participação no CBLA e me confidencia que não havia entendido nada do que se passou no congresso. Em uma espécie de resolução de sua narrativa, Sabine, entre as linhas 41 e 56, volta ao tempo presente e me conta que a única coisa que ela se lembrava, que havia ficado em sua mente, era que “esse pessoal. esse pessoal faz”. >primeira coisa< (0,1)” (linhas 44-45).

A partir daí, Sabine justifica tal afirmação com um argumento forte, de que “tem gente com um discurso muito bonito, sabe? mas é só discurso.” (linhas 46-47). E continua sua argumentação, a partir da linha 48, através de uma avaliação externa sobre o que pensava à época, a qual transcrevo a seguir: “vou falar assim como eu pensei na época. “olha, às vezes a pessoa já tem toda desculpa pra não fazer, podia ficar aqui no congresso todo lindo falando de um monte de teoria maravilhosa, mas esse pessoal não. esse pessoal (0,1) tem a teoria, mas eles fazem. olha lá eles na escola. olha lá elas fazendo. não sei o que”.

Diante de tal proposição, trago, mais uma vez, Santos (2010a, p. 40), quem estabelece que

[o] conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades.

Essa descontextualização dos saberes produzidos na universidade com o que se passa na sociedade apresentada por Santos (2010a) me remete ao estabelecimento da Linguística Aplicada no Brasil como uma área do conhecimento. O argumento central estabelecido por diferentes linguistas aplicados brasileiros exposto em uma das obras seminais da área organizada por Moita Lopes (2006) é justamente esse: o descaso da linguística com o social. Para Rajagopalan (2006), por exemplo, era preciso se discutir a falta de compromisso da linguística com questões de ordem prática e de como a mesma se via em uma torre de marfim, inabalável.

Entendo, então, que quando Sabine avalia, dizendo que existem pessoas com teorias maravilhosas, mas que pouco fazem, ela está se referindo a essa visão de universidade que produz conhecimento para si mesma e não dialoga com a sociedade, com a vida, com as práticas sociais. De igual modo, quando Sabine diz que “esse pessoal faz”, se referindo a Inés ou aos praticantes exploratórios, dando ênfase ao fazer desses atores, ela confirma algo que temos discutido em nossos encontros: que a Prática Exploratória é Linguística

Aplicada¹⁴, isto é, a Prática Exploratória está intimamente ligada a construção de conhecimentos que surgem na prática de seus participantes em suas salas de aula, grupos de pesquisa, espaços pedagógicos ou fora de contextos pedagógicos. É interessante, ainda, observar que Sabine diz que as praticantes exploratórias “[...] tem a teoria, mas eles fazem. olha lá eles na escola. olha lá elas fazendo.”. Essa observação é extremamente coerente com dois dos princípios da Prática Exploratória: *trabalhar para entender a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais* e *integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais* (cf. MILLER et al., 2008; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020). Afinal, no geral, só é possível entender aquilo que se vive.

Este trabalho para entender a vida em sala de aula e em outros contextos profissionais, integrado com as práticas de alunos, professores, coordenadores, diretores, entre outros, nesses mesmos espaços, esclarece o porquê de a Prática Exploratória estar dentro do paradigma participativo, onde se constroem propostas de pesquisas do praticante (SANTIAGO, 2009; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009). O paradigma participativo, como esclarecem Lincoln e Guba (2006), tem, em sua axiologia, o saber prático como foco. Assim, pesquisador(a) e participantes são colaboradores no processo de pesquisa, configurando-se como co-pesquisadores. Nesta perspectiva, é possível trazer à tona uma outra ideia-força da Prática Exploratória, o entrosamento entre teoria e prática - Universidade e Escola, observado por Sabine. Desta forma, a Prática Exploratória me parece estar imbricada na construção de conhecimento(s) pluriversitário(s), que, segundo Santos (2010a, p. 42), é

um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpretações da ciência para ser ela própria sujeita de interpretações à ciência.

¹⁴ Deixo aqui registrado de que esta afirmação ‘A Prática Exploratória é Linguística Aplicada’ tem sido (re)afirmada em diferentes momentos pela Profa. Adriana Nóbrega – Professora Adjunta do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Fazendo as devidas ressalvas de que, na Prática Exploratória, não temos o intuito de resolver problemas (MILLER et al., 2008), a construção de conhecimentos plurais é inerente ao trabalho para entender proposto pela Prática Exploratória; conhecimentos que teorizam a prática ao mesmo tempo que da prática conjunta são teorizados. Inclusive, temos entendido, cada vez mais, que professores também são ‘praticantes da aprendizagem’, isto é, não só ensinam, mas estão constantemente aprendendo (MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020).

Por fim, para finalizar a discussão deste primeiro excerto, nessa orientação inicial, Sabine, ao me narrar seu encontro com a Prática Exploratória, faz uso de um recurso muito comum quando contamos histórias: as falas reportadas. Veremos que ela as utiliza com frequência em sua narrativa para avaliar diferentes momentos e gostaria de aproveitá-las para, talvez, tecer uma análise linguística mais apurada dos excertos.

As falas reportadas, como já argumentei, são comuns na contação de histórias e, no geral, nós as utilizamos para trazer certa veracidade ao (re)contar os fatos. Eu tenho percebido, em meu trabalho com a análise de narrativas, que o uso de tais falas não é simples e demanda do(a) narrador(a) certa habilidade. Sabemos que para se contar uma história que prenda a audiência é preciso se levar alguns aspectos em consideração, visto que sua audiência precisa querer ouvir sua história.

Tannen (2007) argumenta que as falas reportadas são inerentes ao discurso e são dinamicamente interrelacionadas com os diferentes contextos nos quais são contadas, podendo, assim, ganhar outros significados ou, como no caso de Sabine, manter a minha atenção enquanto ouvinte, trazer validade para sua história e propor diferentes avaliações sobre os momentos narrados. Gosto, particularmente, do entendimento de Tannen (2007) de que as falas reportadas não são simplesmente momentos recontados, mas sim uma construção criativa do falante em uma situação específica.

2.5

Microcena 2: “elas prestavam atenção na gente”

| | | |
|--------|----|---|
| Sabine | 57 | [...] outra coisa que me chamou atenção. que |
| | 58 | também me chamava atenção no movimento social |
| | 59 | que eu participava (0,1) <u>é</u> (0,1) <u>que</u> (0,1) elas |
| | 60 | prestavam atenção na gente. (0,2) mesmo assim |
| | 61 | que fosse um pouquinho. então, não era só aquela |
| | 62 | coisa de “eu ouvi o que você tá falando, tá? |
| | 63 | essa sua ideia toda bacana [nãnnã]. é: mas aí |

| | |
|-----|---|
| 64 | eu já vou falar logo a minha que é muito mais |
| 65 | legal". não. ela realmente prestava atenção. ela |
| 66 | prestava atenção- eu não sei se eu já cheguei a |
| 67 | conhecer a Bebel. acho que ela não foi a esse |
| 68 | congresso- prestava atenção e falava "poxa, mas |
| 69 | você podia fazer isso, fazer aquilo, aquilo |
| 70 | outro", eu falei "caraca, presta atenção mesmo". |
| 71 | e e eu falei "pessoas. na academia. que que |
| 72 | prestam atenção e que fazem de verdade. eu quero |
| 73 | fazer a minha monografia com esse negócio aí". |
| 74 | foi basicamente isso. (0,2) aí eu fui estudar. |
| 75 | aí eu fui ver que era muito mais legal do que |
| 76 | isso porque também tinha uma coisa de romper |
| 77 | hierarquia e eu sou <u>a</u> pessoa que quer romper |
| 78 | hierarquia. que não quer hierarquia nenhuma. |
| 79 | nunca. em lugar nenhum. aí eu li os textos e a |
| 80 | única coisa que eu entendi foi "ah não. todo |
| 81 | mundo é igual". eu lia hhhhh e a única coisa que |
| 82 | eu entendia era que (0,1) >todo mundo era |
| 83 | igual<. "ah não. porque o aluno vai falar. o |
| 84 | professor vai falar. todo mundo vai falar e todo |
| 85 | mundo vai ter voz (0,1) e: o conhecimento de |
| 86 | todo mundo é igual" e eu falava " <u>cara</u> , é isso. |
| 87 | pô, cara. é isso. porque essa coisa de que o |
| 88 | professor sabe, de que o aluno não sabe, é sem |
| 89 | luz. não sei o que. não tem isso. é exatamente |
| 90 | isso que eu fico dizendo. graças a deus que |
| 91 | alguém escreveu". aí eu fiz minha monografia do |
| 92 | jeito que eu entendi e até depois de muitos anos |
| 93 | eu publiquei um artigo com base nisso e hoje eu |
| 94 | tenho mil críticas ao que eu fiz naquela época. |
| 95 | hhhh mas assim, do jeito que eu entendi e aí eu |
| 96 | fiz um poster disso, já que elas tinham me |
| 97 | convidado, e fui a esse encontro. e nesse |
| 98 | encontro foi o Dick Allwright. e:: foi assim, |
| 99 | uma sorte, sabe? e depois- é engraçado porque |
| 100 | foi acontecendo do jeito que eu tô te contando |
| 101 | na minha cabeça. é:: era assim que eu tava |
| 102 | pensando. e depois de anos a galera falava |
| 103 | "cara, mas você tinha a maior sorte. você |
| 104 | conheceu o Dick Allwright naquele tempo. tem |
| 105 | foto". sabe? mas não era nada disso. na minha |
| 106 | cabeça era só assim (0,1) "cara, essa pessoa que |
| 107 | veio de não sei onde. da universidade de não sei |
| 108 | onde, <u>também</u> pensa assim. que não tem que ter |
| 109 | hierarquia. que todo mundo tem que fazer e parar |
| 110 | de ficar só falando". >era isso que eu pensava< |
| 111 | hhhh. |

Finalizamos a discussão da microcena 1 com uma das questões que chamaram a atenção de Sabine para a Prática Exploratória: o fato de o trabalho para entender de seus praticantes estar intrinsecamente relacionado com suas práticas. Após apresentar este primeiro ponto, Sabine concluiu suas ideias nas

linhas 55 e 56: “isso foi uma coisa que me chamou atenção.”. Na microcena 2, portanto, Sabine continua a apresentar aquilo que lhe marcou em seu primeiro encontro com a Prática Exploratória e, a partir da linha 57, afirma que outro fato que lhe tocou foi que “elas prestavam atenção na gente” (linhas 59-60). Ainda segundo Sabine, esse ato também acontecia no movimento social em que participava.

Para dar conta das discussões que se apresentam na microcena em análise, gostaria de focar, primeiramente, no trecho das linhas 59-79. Existem três pontos que se destacam. O primeiro deles está nas linhas 59-70. Este trecho é muito interessante, pois podemos perceber que ele é praticamente toda uma avaliação encaixada – exceto o momento em que Sabine quebra a sequência avaliativa com uma orientação sobre ter conhecido Bebel ou não neste mesmo congresso – que reforça o espanto de Sabine com o fato de a estarem ouvindo. Mais uma vez, Sabine também usa as falas reportadas como uma maneira de validar sua história, bem como de avaliar sua experiência. Destaco, também, o uso da interjeição ‘caraca’ que, neste caso, interpreto como surpresa. Esta escuta sensível (MACIEL, 2021) comum na proposta da Prática Exploratória está intimamente associada a ideia-força de colaboração que a mesma possui e que está imprimida, inclusive, em alguns de seus princípios: *envolver todos neste trabalho; trabalhar para a união de todos; trabalhar para o desenvolvimento mútuo; fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos* (cf. MILLER et al., 2008; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020).

Esse estranhamento de Sabine ao fato de ser ouvida, talvez, tenha acontecido por conta de “a cultura acadêmica construir barreiras maiores e mais amplas entre colegas do que entre nós [professores] e nossos alunos” (PALMER, [1998] 2017, p. 146 – acréscimo meu). Isto é, existe um entendimento “de castas” comum – que acredito estar se dissipando em algumas áreas do conhecimento – de que professores universitários seriam mais valorizados ou “bem-vistos” em seu trabalho do que professores da educação básica por conta de seu alto grau de instrução. Essa me parece mais uma crença que Sabine possuía ou coconstruía com seu chefe, a qual foi desconstruída a partir de seu encontro com Inés e, logo, com os textos e com outras pessoas do Grupo da Prática Exploratória. Palmer ([1998] 2017) discute que, para se crescer em qualquer atividade, é preciso uma prática de compartilhamento e um diálogo honesto constante entre as pessoas que performam tais quefazeres. A experiência de Sabine narrada até aqui exemplifica a busca pela colaboração que envolve os praticantes exploratórios.

Como uma comunidade de prática (WENGER, 1998), estamos, com frequência, ouvindo, refletindo, coconstruindo, acolhendo (EWALD, 2015).

Outro ponto que gostaria de discutir se encontra no trecho entre as linhas 71-74: “e e eu falei “pessoas. na academia. que que prestam atenção e que fazem de verdade. eu quero fazer a minha monografia com esse negócio aí”. foi basicamente isso. (0,2)”. Aqui, em outra fala reportada, temos mais uma avaliação de Sabine que, desta vez, materializa sua crença sobre “as pessoas na academia”. É interessante observar as pausas que ela utiliza – representadas pelos ‘pontos finais’ – para enfatizar tais profissionais. Refletindo sobre a experiência inicial de Sabine ao conhecer a Prática Exploratória, percebo que este estigma sobre a universidade e sobre os professores universitários ainda está em vigor nas relações docentes, infelizmente, na atualidade. Por estigma, me alinhando a Goffman (1988), faço referência a como a sociedade categoriza de maneira depreciativa pessoas, práticas, grupos. No caso aqui em destaque, Sabine expõe o estigma de que, no geral, docentes do magistério superior não são acessíveis e não prestam atenção ao que lhes é dito. Acredito que este estigma tenha sido construído dado que

[o] conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação. Na medida das suas possibilidades, todos os países se dedicam à promoção da ciência, esperando benefícios do investimento nela. Pode dizer-se que, desde sempre, as formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objecto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade. De uma forma ou de outra, a razão última do debate tem sido sempre o facto de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém. Só assim não seria se o conhecimento não tivesse qualquer impacto na sociedade, ou, tendo-o, se ele estivesse equitativamente distribuído na sociedade. Mas não é assim (SANTOS, 2010b, p. 137).

Grande é o espanto de Sabine, então, quando Inés – professora universitária e “muito importante”, em um congresso, que é prática comum de “pessoas da academia”, a escuta. Ainda dentro desta avaliação, Sabine faz um tipo de conclusão dentro da própria fala reportada: “eu quero fazer a minha monografia com esse negócio aí”. (linhas 72-73), concluindo este momento da narrativa em sequência: “foi basicamente isso.” (linha 74).

Assim, logo após uma breve pausa, na linha 74, Sabine retoma a narrativa me orientando que ela foi estudar sobre a Prática Exploratória e percebeu que “era muito mais legal do que isso porque também tinha uma coisa de romper hierarquia” e ela é “a pessoa que quer romper

hierarquia. que não quer hierarquia nenhuma. nunca. em lugar nenhum.” (linhas 75-79). Este é um dos momentos que me ajuda a perceber o quanto Sabine possui a habilidade de narrar. Entendo que, após me orientar que foi estudar mais sobre a Prática Exploratória, ela interrompe a narrativa, voltando-se para o tempo presente em uma espécie de coda para avaliar que ela é uma pessoa que quer romper hierarquias. E é sobre essa ruptura hierárquica que passo a discutir a seguir.

Em um de nossos encontros de orientação com Inés no ano de 2020, decidimos focar nossas discussões sobre questões de decolonialidade, visto que o tema estava – e tem estado – em voga nos últimos tempos. Após algumas leituras, nos deparamos com uma questão: precisávamos dizer que a Prática Exploratória era decolonial? Meu posicionamento à época, o qual mantenho, era de que não, visto que a Prática Exploratória, desde sua proposta seminal, propõe uma quebra de hierarquia entre professor e aluno – pesquisador e professor, os entendendo em uma perspectiva bem freiriana até, como agentes no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, [1996] 2014) e de pesquisa. Entretanto, para quem não conhece o trabalho que temos desenvolvido no paradigma da Prática Exploratória, é preciso afirmar que sim, a Prática Exploratória se alinha a propostas de ensino, pesquisa e formação (de professores) decoloniais. Ela é, portanto, decolonial.

Nesta perspectiva, as discussões de Foucault ([1976] 1980) sobre os saberes subjugados coadunam com o posicionamento exploratório de que os saberes de alunos e professores, antes ignorados, são relevantes e precisam ser ouvidos, respeitados e integrados ao trabalho conjunto. Mignolo (2020, p. 44), ao discutir a colonialidade do poder, apresenta a definição de Foucault sobre os saberes subjugados, a qual ilustro a seguir:

Creio que se deveria compreender saberes subjugados como outra coisa, algo que de certa forma é totalmente diferente, isto é, todo um sistema de conhecimento que foi desqualificado como inadequado para as suas tarefas ou insuficientemente elaborado: saberes nativos situados bem abaixo na hierarquia, abaixo do nível exigido de cognição de cientificidade. Também creio que é através da reemergência desses valores rebaixados, (tais como os saberes desqualificados do paciente psiquiátrico, do doente, do feiticeiro – embora paralelos e marginais em relação à medicina – ou do delinquente etc.) que envolvem o que eu agora chamaria de saber popular [*le savoir des gens*] embora estejam longe de ser o conhecimento geral do bom senso, *mas, pelo contrário, um saber particular, local, regional, saber diferencial inicial incapaz de unanimidade e que deve suas forças apenas à aspereza com a qual é combatido por tudo a sua volta* – que é através do reaparecimento desse saber, ou desses saberes locais populares, esses saberes desqualificados, que a crítica realiza sua função (Foucault [1976] 1980: 82, grifos de Mignolo).

Mignolo (2020), então, discute que uma das maneiras de se combater a colonialidade do poder, e logo, de saberes, está justamente na consideração dos saberes subjulgados, que exemplifico aqui como os saberes de alunos, professores e nos encaminhamentos teórico-metodológicos de construção de pesquisa, assim como de formação docente propostos pela Prática Exploratória, os quais priorizam a qualidade de vida, a colaboração e a ética dos envolvidos nos processos de busca por novos entendimentos. Dito isto, gostaria de esclarecer que tenho entendido que mesmo a Prática Exploratória sendo uma proposta criada no Norte geográfico, sua proposta se estabelece como uma epistemologia do Sul. Como argumentam Santos e Menezes (2013, p. 12-13),

[o] Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistemológicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe em parte o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afro-descendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro lado, porque no interior do Sul geográfico houve sempre as ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuam a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados.

As epistemologias do Sul, segundo Santos e Menezes (2013, p. 7), são um

conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

Desta forma, gostaria de argumentar que não faço uma diferenciação do que tem sido desenvolvido por meio da Prática Exploratória em termos de Norte (Inglaterra) e Sul (Brasil), embora reconheça que os contextos nos quais a Prática Exploratória ‘Brasileira’ tem se inserido possibilitam discussões e reflexões muito mais próximas à questões de justiça social (MORAES BEZERRA; NASCIMENTO; FERREIRA, 2017; SANTOS, 2018). Tendo isso em mente, a Prática Exploratória me parece ser, ainda, uma dessas intervenções epistemológicas que podem contribuir para a valorização, reflexão e investigação de saberes (subjulgados), bem como a construção de diálogos mais horizontais não só entre conhecimentos, mas também nas relações entre professores e alunos – pesquisadores e participantes de pesquisa. De igual modo, em resposta a Kleiman (2013), vejo na

Prática Exploratória o potencial por ela requerido para a construção de uma agenda, dentro da Linguística Aplicada, com vistas a decolonização do conhecimento.

Esta discussão suscita uma outra ideia-força que acompanha a busca por entendimentos de maneira não hierárquica da Prática Exploratória: a ética (NUNES, 2017). Em 2005, Celani (p. 109) já argumentava sobre a importância de se estabelecer procedimentos éticos de pesquisa e de que “se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico [...]”. Por sua proposta colaborativa de ensinar e pesquisar, a Prática Exploratória tem buscado caminhos cada vez mais éticos e sustentáveis. Na pesquisa acadêmica (MOURA 2016; MACIEL, 2021), por exemplo, como nesta tese, temos tentado, além das aprovações nos comitês de ética institucionais específicos, construir diálogos constantes com os participantes de nossas pesquisas, sejam professores, alunos ou quaisquer pessoas que aceitem o convite de entender diferentes questões que os afligem.

Esse caminho é difícil, pois não depende somente dos desejos do pesquisador, mas antes de todos os envolvidos no processo de pesquisa. Cada passo é dado conforme o aceite e/ou envolvimento de cada participante. As pesquisas que têm sido amparadas pela Prática Exploratória, ainda, são construídas a partir dos dados escolhidos pelos participantes e são revistas e analisadas ao longo do processo. Ao longo desta tese, por exemplo, separei os dados que mais me chamaram atenção em minhas conversas com Sabine, Bebel, Wal, Bia, Evellyn e Thelma, enviando-os para apreciação. Depois da confirmação delas, busquei analisar as questões que emergiram nas conversas e voltei os dados analisados para as participantes para que elas opinassem e fizessem suas contribuições. Ao final da conclusão de cada capítulo da tese, enviei os capítulos para que elas lessem e nos reunimos para discutir.

Voltando ao excerto, Sabine me orienta que, em seus estudos sobre a Prática Exploratória, só entendia que todo mundo era igual. Neste ponto, mais uma vez, Sabine faz uso de falas reportadas para expressar o que entendia: “eu lia hhhhh e a única coisa que eu entendia era que (0,1) >todo mundo era igual<. “ah não. porque o aluno vai falar. o professor vai falar. todo mundo vai falar e todo mundo vai ter voz (0,1) e: o conhecimento de todo mundo é igual” (linhas 81-86). Sabine também usou as falas reportadas para avaliar mais uma vez, como pode-se ver entre as linhas 86-91: “cara, é isso. pô, cara. é isso. porque essa coisa de que o professor sabe, de que o aluno não

sabe, é sem luz. não sei o que. não tem isso. é exatamente isso que eu fico dizendo. graças a deus que alguém escreveu”. Essa última avaliação de Sabine me leva a outra ideia-força da Prática Exploratória: a agência.

Com a difusão dos processos de globalização, a década de 90 foi um momento de mudanças para os professores (VONGALIS-MACROW, 2007), bem como para o ensino de línguas, principalmente, a língua inglesa. Os novos entendimentos sobre como ensinar inglês em uma perspectiva pós-método (PRABHU, 1990) revolucionaram o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, antes visto somente como alguém que transferia conhecimentos e cumpria um programa de conteúdos. Nessa nova perspectiva, os professores passaram a se entender não mais como passivos no contexto educacional, mas como agentes atuantes e de relevância nas tomadas de decisão e reflexão nas práticas pedagógicas (KUMARAVADIVELU, 1994). É nesse contexto que surge a Prática Exploratória (GIEVE; MILLER, 2006; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; HANKS, 2017) como uma proposta que visa a integração entre professores e seus alunos em busca de entendimentos para as questões que os inquietam em sala de aula.

Como tenho argumentado ao longo desta tese, hoje, a Prática Exploratória tem sido o fundamento de pesquisas de professores que se percebem como pesquisadores e que entendem que as questões que emergem em seus contextos de trabalho, seja na sala de aula, em outros contextos profissionais ou fora deles, são passíveis de investigações científicas de cunho autoetnográfico (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015). Esse entendimento de que todo professor (todo aluno, todo participante etc.) é pesquisador e que está em constante aprendizagem (MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020) tem sido essencial na Prática Exploratória e propõe uma reflexão mais profunda sobre os pesquisadores profissionais (ALLWRIGHT, 2016) que, em grande parte, pesquisam contextos dos quais pouco conhecem, não trazendo contribuições significativas para os envolvidos em suas pesquisas. Assim, tenho entendido a agência no mesmo viés estabelecido por Miller (2012, p. 322), isto é, “quem tem a função e o poder de pesquisar”. Como Freire ([1996] 2014), acredito que os processos de ensino-aprendizagem são construídos por professores e alunos e de que, sem as reflexões de tais atores, esses momentos não são plenamente desenvolvidos.

De volta a microcena, já no final deste excerto, Sabine continua me contando que escreveu sua monografia do jeito que havia entendido a Prática Exploratória (linhas 91-92) e de que foi ao encontro que Inés havia lhe convidado, construindo

um pôster e tendo a oportunidade de conhecer o Dick Allwright pessoalmente (linhas 95-99). Entre as linhas 99 e 102, Sabine interrompe seu pensamento para fazer uma avaliação a qual acho pertinente destacar. Ela afirma que os acontecimentos até aqui narrados aconteceram exatamente como contados até então. Por fim, gostaria de refletir sobre a última fala reportada deste excerto, nas linhas 106-110: “cara, essa pessoa que veio de não sei onde. da universidade de não sei onde, também pensa assim. que não tem que ter hierarquia. que todo mundo tem que fazer e parar de ficar só falando”. Esta fala, em específico, me mostra o quanto Sabine parece ter mudado seu pensamento inicial, apresentado no começo da narrativa quando conheceu Inés em um congresso, sobre o papel da universidade e dos professores que lecionam neste contexto. Nesta avaliação, portanto, Sabine vê em Dick, figura importante na academia, uma pessoa que também pensa como ela. Ao finalizar este trecho, Sabine, nas linhas 110 e 111, apresenta uma conclusão: “>era isso que eu pensava<” e ri.

2.6

Microcena 3: “esse foi meu início na Prática Exploratória”

| | | |
|--------|---|--|
| Sabine | 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 | então:: esse foi o meu início na prática exploratória. era um pôster que eu fiquei lá é:: fazendo corte e colagem. eu adorava fazer corte e colagem. eu achava um barato é: que os pôsteres pudessem ser (0,1) com corte e colagem, do jeito que eu gostava de fazer minhas agendinhas e não tinha essa palhaçada de ficar em um formato, sabe? tudo que fosse contra (0,1) assim (0,1) o padrão, eu já achava maneiro. Hhhh |
| Diego | 122 | e é bem assim, né? é bem assim. |
| Sabine | 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 | é. (0,2) e isso foi me ganhando muito assim. não foi- é:: é lógico que, assim, a teoria. a forma como as coisas estavam propostas, eu até entendia, mas o que me ganhou. o que me ganhou mesmo foi isso. ó. presta atenção em você. não tem hierarquia. e:: não fica só de blábláblá. faz. o pessoal faz. eu posso até criticar ou ver alguma coisa errada no que a pessoa tá fazendo, mas se ela tá fazendo é melhor do que não tá fazendo, tá só falando. hhhhhh era isso que eu pensava. (0,2) é isso. Hhhh |

A microcena 3 começa com uma conclusão nas linhas 112-113, na qual Sabine, inicialmente, aparenta finalizar sua narrativa sobre seu encontro com a Prática Exploratória. Porém, dando seguimento na linha 113, Sabine continua me contando sobre seu início na Prática Exploratória, me contando que foi por meio de um pôster construído manualmente, “com corte e colagem” (linha 116), que ela se inseriu no grupo da Prática Exploratória. Entre as linhas 117-121, Sabine faz uma avaliação que mostra como que ela se constrói como uma pessoa que gosta de subverter aquilo que é legitimado como padrão e de como a proposta de construção de pôsteres da Prática Exploratória a agradava por isso.

Em 2016, com base nas experiências que tive com uma turma de 6ª ano em uma escola pública no estado do Rio de Janeiro e inspirado pelas discussões sobre ensino por meio de gêneros discursivos (ROJO; BARBOSA, 2015) e pela pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), propus uma discussão sobre como os pôsteres produzidos em nossas buscas por entendimentos, na Prática Exploratória, tem se configurado como gêneros discursivos característicos do fazer exploratório, além de claro, terem se tornado uma marca do grupo de Prática Exploratória (NUNES, 2016; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020).

De igual forma, em minha dissertação de mestrado (NUNES, 2017), ao convidar alguns amigos de graduação para refletirmos sobre nosso processo de formação docente em espaços de pesquisa, foram os pôsteres que construímos inicialmente que conduziram nossa conversa, gerando diferentes narrativas e reflexões sobre nossa questão: *Por que participar do grupo de pesquisa foi tão significativo para mim?* Assim, ratifico meu posicionamento de que os pôsteres criativos, colaborativos e subversivos que construímos na Prática Exploratória são gêneros discursivos que visam a construção de novos saberes e reflexões sobre as questões que nos afligem em sala de aula e de que os mesmos também podem ser entendidos como sendo uma proposta metodológica para a geração de dados de pesquisa (NUNES, 2016; 2017; BARRETO et al., 2019)

Na linha 122, de toda nossa conversa, é o único momento em que eu falo após Sabine tomar o turno para responder minha pergunta inicial de como ela conheceu a Prática Exploratória. Nesse momento, eu faço uma avaliação concordando com Sabine sobre como os pôsteres que construímos na Prática Exploratória se orientam na contramão da formalidade proposta para a confecção dos que são exigidos no contexto acadêmico. Pensando nesse momento em específico, acredito que a conversa via telefone dificulte, de alguma forma, a tomada de turno e a construção mais dialógica, digamos, da interação; entretanto,

tal fato me confirma, mais uma vez, o quanto Sabine conseguiu me prender em sua narrativa e de como ela se mostra uma boa contadora de histórias.

Seguindo, entre as linhas 123-133, Sabine retoma o turno, concordando comigo e esclarecendo de que foram esses momentos que a “ganharam”, isto é, que a levaram a participar do grupo da Prática Exploratória. Sabine, mais uma vez, reforça a importância das discussões teóricas propostas pela Prática Exploratória, mas reafirma que foram aspectos como a escuta sensível, a agência, a colaboração e o fazer prático (e não só teórico) que a conquistaram de fato. Por fim, nas linhas 132-133, Sabine, após uma risada, apresenta uma conclusão: “era isso que eu pensava.” e, após uma breve pausa, faz uma coda e ri, voltando ao tempo presente e finaliza sua narrativa: “(0,2) é isso. hhhh”.

Para finalizar este capítulo, gostaria de me alinhar a Riessman (1993), quando a autora discute que é nas narrativas que construímos nossas identidades. Os estudos contemporâneos de narrativas têm apresentado diferentes nuances ao trabalho inicial de Labov (1972) e um desses aspectos é a interrelação entre narrativas e identidades. Nossas práticas narrativas cotidianas, segundo Moita Lopes (2001), funcionam como espaços de construção de identidades sociais. Elas se apresentam como um dos meios para expressar quem somos ou, pelo menos, quem estamos sendo em determinada interação (DE FINA, 2015).

Desta forma, no entendimento de que “não há discurso que ocorra em um vácuo social” e de que “toda palavra se dirige a alguém” (MOITA LOPES, 2001, p. 58), a identidade não deve ser compreendida como um conceito fixo, mas antes, como fluído e socioconstruído (MOITA LOPES, 2001). Nessa perspectiva, construímos diferentes identidades sociais, as quais se caracterizam por a) sua natureza fragmentada – isto é, não homogênea ou única; b) contraditória – cristãos que acreditam no amor e no sacrifício de Jesus, mas pregam o ódio, por exemplo; e c) sempre em fluxo/processo – estamos nos (re)construindo com frequência (MOITA LOPES, 2001).

Ao longo de nossa conversa, Sabine se constrói como uma *expert*¹⁵ em contar histórias, visto o alto grau de performance de sua narração, bem como sua capacidade de manter o turno e me envolver em sua história. Além disso, Sabine se (re)constrói discursivamente como uma pessoa que possui crenças sobre um lugar que não conhece muito (seu início no magistério), mas de como ela está disposta a aprender sobre a nova profissão (sua ida ao CBLA, sua entrada na

¹⁵ Pessoa experiente.

especialização), desconstruindo suas crenças e se colocando enquanto alguém que quer subverter os padrões tradicionais de ensino, aspecto que lhe chamou atenção em relação a Prática Exploratória e que exemplifica as identidades contraditórias que projetamos. A todo momento, então, estamos nos (re/des)construindo discursivamente em diferentes conversas diariamente, bem como aprendendo e contando novas histórias.

3

Conversas (exploratórias) sobre ensino e formação de professores

Nas minhas conversas contínuas com professores e jovens, fiquei intrigado com o fato de que, quando professores e crianças falam de experiências educacionais significativas, essas experiências geralmente ocorrem na margem ou fora das experiências curriculares diárias da sala de aula. Não se deve cometer o erro de supor que a vida pedagógica à margem do “processo de ensino-aprendizagem” não esteja fundamentalmente ligada aos processos centrais de currículo e ensino.

van Manen, 1991, p. 4¹⁶

Neste capítulo, apresento discussões sobre o ensino e a formação de professores de línguas com base na conversa que tive com Bebel e Wal, duas das mais experientes praticantes exploratórias do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro. Por meio das histórias que coconstruímos nesse encontro, ainda, destaco a ideia-força qualidade de vida, bem como os princípios da Prática Exploratória e as conversas exploratórias como uma proposta metodológica de geração de dados para pesquisas amparadas pelo viés ético-teórico-metodológico da Prática Exploratória.

A seguir, então, trago algumas notas teórico-analíticas sobre a avaliação, ferramental que utilizarei para esmiuçar as conversas desse capítulo, ao ponto que conhecemos um pouco mais de Bebel e Wal por elas mesmas. Na sequência, apresento um prelúdio sobre nosso encontro e, por fim, dois excertos escolhidos para compor este capítulo e divididos em microcenas.

3.1

Notas teórico-analíticas: a avaliação

¹⁶ Minha tradução. No original: “In my ongoing conversations with teachers and young people I have been intrigued by the fact that when teachers and children talk of meaningful educational experiences, these experiences often seem to occur on the margin or on the outside of the daily curriculum experiences of the classroom. One should not make the mistake, however, of supposing that the pedagogical life on the margin of the “teaching/learning process” is not fundamentally connected to the central processes of curriculum and teaching.”

Labov (1972), como apresentei anteriormente, elenca a avaliação como sendo um dos componentes que podem estar presentes na narrativa. Hoje, mais do que uma estrutura, os momentos avaliativos têm sido observados de perto e proporcionado estudos valiosos como os apresentados em Abreu (2018), Salgado (2019) e Nicácio (2020), Nóbrega e Abreu (2021), para citar alguns.

Linde (2014) considera a avaliação como importante para a prática social, bem como um componente relevante da estrutura linguística do discurso. Ainda segundo a autora, a avaliação possui sérias consequências para as decisões do mundo real. Afinal, estamos constantemente avaliando tudo ao nosso redor, sejam pessoas, coisas, eventos, experiências etc. Nessa perspectiva, Alba-Juez e Thompson (2014) argumentam que é praticamente impossível encontrar um texto sem qualquer traço avaliativo. Também segundo os autores, a dicotomização entre bom e ruim, verdadeiro e falso ou positivo e negativo, por exemplo, é uma noção linguística básica, praticada comumente e há muito tempo.

Alba-Juez e Thompson (2014, p. 6) esclarecem que a avaliação no discurso está intimamente ligada às emoções humanas. Assim, “a linguagem da avaliação não é apenas o espelho da mente pessoal, mas também da “mente social” ou cultura correspondente”¹⁷. A avaliação é um processo dinâmico e, por isso, permeia todos os níveis de descrição linguística.

- a) No nível fonológico, podemos observar as nuances prosódicas em uma interação. Comumente, a entonação e os intervalos dos falantes, ao longo de uma conversa e em determinado contexto, podem apresentar diferentes noções avaliativas. Por exemplo, em uma interação entre irmãos, ao chegar em casa da escola, o irmão mais velho encontra seu irmão mais novo brincando com um de seus brinquedos. Imediatamente, o irmão mais velho toma o brinquedo da mão de seu irmão e diz: “Eu NÃO quero você mexendo nas minhas coisas”. A entonação mais forte na palavra ‘não’ indica que o irmão mais velho não aprova que seu irmão mais novo brinque com seus brinquedos sem que haja uma autorização prévia.
- b) No nível morfológico, o uso de sufixos e prefixos são determinantes para os processos avaliativos. Por exemplo, mãe e filha vão a uma loja de roupas para escolher um *look* para as festas de fim de ano. A mãe encontra um lindo vestido e apresenta a filha: “Olha este vestido! Não é lindo?”. Após olhar o vestido, a filha diz para a mãe: “É legalzinho”. Neste contexto, o

¹⁷ Minha tradução. No original: “[...] *the language of evaluation is not only the mirror of the personal mind but that of the corresponding ‘social mind’ or culture.*”

uso do sufixo ‘-zinho’ indica que a filha não considera o vestido tão bonito como sua mãe.

- c) No nível lexical, a avaliação é facilmente identificada pelo uso comum de adjetivos ou intensificadores. Por exemplo, na escola, durante o intervalo, duas crianças dividem seus lanches. Uma delas oferece uma uva para outra: “Você gosta de uva? Quer uma?”. A outra criança responde: “Sim! Eu gosto muito de uva! Elas são deliciosas”. Nesta interação, o uso do intensificador ‘muito’ e do adjetivo ‘deliciosas’ indicam que a criança gosta sim da fruta e fica animada com a oferta.
- d) No nível sintático, uma das formas mais comuns de se observar a avaliação é nas estruturas do discurso, isto é, como o discurso é organizado.
- e) Por fim, no nível semântico, os processos avaliativos são inerentes as escolhas de palavras e expressões que utilizamos com base no contexto, na cultura e nos falantes que interagem conosco. Por exemplo, no contexto de pandemia de Covid-19, no Brasil, temos usado o termo ‘negacionista’ para qualificar alguém que não acredita na ciência ou na eficácia das vacinas, por exemplo.

Assim, é possível concluir que a avaliação pode ser uma abordagem para os interessados em analisar o discurso com foco nas atitudes dos falantes ou escritores sobre o que dizem e como interagem (THOMPSON; HUNSTON, 2006). Nossas histórias (re)contam muitos acontecimentos, mas elas também nos fazem sentir diferentes emoções (MARTIN, 2004), as quais sempre marcamos em nossos discursos.

3.2 Bebel

Sempre fui professora, seguindo uma tradição de professores na família. Minha formação foi no Departamento de Letras da PUC-Rio, completada com cursos de pós-graduação em Psicologia da Educação, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Ensino inglês há mais de 50 anos em cursos de línguas, colégios e universidades, onde também fui coordenadora dos cursos por várias vezes. Acredito no trabalho criativo e autoral e por vezes preparei material específico para os cursos, onde os alunos poderiam encontrar propostas para atender seus interesses e sua cultura.

Há 30 anos, pertenço ao Grupo da Prática Exploratória, desenvolvendo, nessa comunidade de praticantes de pesquisa, um trabalho de investigação de questões de ensino e aprendizagem de línguas. Nestes anos todos, tenho participado de seminários e congressos e publicado alguns artigos.

3.3

Wal

Sou professora de inglês na Escola Municipal São Tomás de Aquino, Rio de Janeiro. Em 1998 me juntei ao grupo de Prática Exploratória e desde então, em parceria com as/os alunas/alunos do ensino fundamental, busco entender a vida na e da sala de aula. Em 2013, os licenciandos de Letras da PUC-Rio, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), se uniram a esse desafiador e envolvente trabalho de valorização das inúmeras oportunidades de aprendizagem que a sala de aula apresenta.

3.4

Prelúdio

Era uma bela manhã de sol no Rio de Janeiro. Saí de casa cedo para não ter problemas com a travessia na ponte Rio-Niterói e conseguir chegar no horário marcado. Naquele dia, o clima litorâneo do Leme produzia um frescor cheio de vida, o que me animou ainda mais. Cheguei à casa de Bebel alguns minutinhos antes do combinado e, enquanto esperávamos por Wal, adentramos em uma conversa sobre como estava a pesquisa. Aproveitei para compartilhar com Bebel algumas de minhas ideias e para contextualizar um pouco o que havia pensado para aquela manhã em específico. Não demorou muito e Wal se juntou a nós.

Bebel nos levou para o escritório, o qual, segundo ela, era um espaço mais reservado para que pudéssemos conversar sem que o barulho externo nos atrapalhasse. Não tivemos nem tempo de nos acomodar direito e já nos foi servida uma tapioca quentinha com manteiga e um café passado na hora, acompanhado de um delicioso *financier*. Confesso que foi a primeira vez que experimentei essa iguaria de origem francesa e espero que não seja a última. Em conversa posterior, Bebel me explicou que o doce francês “era um bolinho que começou a ser servido por um café que ficava na zona da Bolsa em Paris. E que a forma dele é de uma barrinha de ouro!”. Não havia um ambiente melhor para uma conversa sobre ensino e formação de professores, não é?

Pois bem, neste capítulo, trago dois excertos dessa conversa (exploratória) sobre ensino e formação de professores recheada de comidinhas e de bom humor, na tentativa de discutir algumas das questões que emergiram em nosso encontro e as quais me chamaram atenção e me pareceram ser interessantes sobre a vida em sala de aula, a profissão docente e a Prática Exploratória. Cabe explicar que, para que a discussão que será proposta em sequência siga, minimamente, organizada, ajudando, assim, na fluidez do texto, bem como em uma melhor análise e em um aprofundamento dos dados, preferi segmentar os excertos em momentos menores, as microcenas, como fiz no capítulo anterior.

3.5

Excerto 1: Conversas exploratórias

3.5.1

Microcena 4: “nossa, é terapêutico”

| | | |
|-------|----------------------------|---|
| Diego | 1 2 3 4 5 | [...] e aí a gente estava lendo um texto do [Zembylas]- que a gente tem lido bastante- e ele fala de emotional talks. só que a descrição que ele dava de emotional talks- eu falei “gente. isso é conversa exploratória”= |
| Bebel | 6 | [Zembylas] |
| Bebel | 7 | =é |
| Diego | 8 9 10 11 12 | a gente faz isso. e aí eu fiquei pensando nessa (.) nessa questão do emotional talks. conversa exploratória. das reuniões que a gente tem que (0,1) com frequência as pessoas falam “nossa (0,1) é terapêutico”= |
| Bebel | 13 | =é= |
| Wal | 14 | =muito |
| Diego | 15 16 17 18 19 | o que que vocês veem nisso? porque (0,1) a gente fica conversando e: a partir disso a gente vê as experiências do outro e vai vendo. Quase uma catarse, [eu acho] que tem a ver disso de olhar pro outro, né? |
| Bebel | 20 | [é. mas é isso] |
| Wal | 21 | uhum. |

| | | |
|-------|----|--|
| Bebel | 22 | mas esse esse (0,1) esse psiquiatra ele dizia |
| | 23 | que todos os institutos instituições de ensino |
| | 24 | que trabalham com pessoas têm que ter esse (0,2) |
| | 25 | espaço. porque (.) a gente (0,1) fica, né? ãh |
| | 26 | tentando ouvi-ouvindo e vendo. não vendo. |
| | 27 | Tentando não ver as histórias todas que estão |
| | 28 | estampa:das ((batendo as mãos)) (.) porque é |
| | 29 | muito difícil. é como se você fosse perdendo |
| | 30 | pedaços, né? cada um que vaa:: leva (0,1) sua |
| | 31 | energia, seu afeto. vai levando. quando você vai |
| | 32 | ver. u::a:: tá esburacado. |

Lembro que, ainda na graduação em Letras, ouvi de uma professora que o que fazíamos na Prática Exploratória era “uma viagem” e de que precisávamos “ter os pés mais no chão”. Essas críticas tinham relação ao fato de buscarmos entendimentos e não soluções para as questões que surgiam nos quefazeres da vida em sala de aula e de nos interessarmos pelo que professores e estudantes não só tinham a dizer, mas também o que eles sentiam. Antes de me aprofundar nas discussões propostas por essa microcena, portanto, gostaria de te convidar a assistir¹⁸ a fala da professora Sydney Jensen em uma palestra do TED¹⁹.

Se você é professor(a), talvez, seja possível que você se veja, de alguma forma, na fala da professora Jensen. Ser professor no Brasil, principalmente, não tem sido uma tarefa fácil. Tenho dito que escolher o magistério é estar ciente de que o trabalho é sinônimo de luta e resistência²⁰. Se antes precisávamos lidar com nossas práticas docentes e pleitear melhores condições salariais e de trabalho; hoje, além disso, precisamos lutar contra discursos falaciosos²¹ que cerceiam direitos constitucionais²² e ajudam a legitimar um desprestígio à profissão docente²³, bem como a constante tentativa de sucateamento da educação²⁴.

¹⁸ Disponível em

https://www.ted.com/talks/sydney_jensen_how_can_we_support_the_emotional_well_being_of_teachers. Acesso em 21/06/2021.

¹⁹ Para mais informações, conferir <https://www.ted.com/about/our-organization>. Acesso em 21/06/2021.

²⁰ Conferir fala na JED 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vK5Vojgp4sU>. Acesso em 21/06/2021.

²¹ Para mais informações, conferir <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/deputada-eleita-do-psi-pede-que-estudantes-denunciem-professores-contrabolsomaro-em-sala-de-aula.shtml>. Acesso em 21/06/2021.

²² Para mais informações, conferir o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 em seu artigo 3º.

²³ Para mais informações, conferir: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/brasil-e-o-pais-com-menor-valorizacao-dos-professores-indica-estudo-internacional.shtml#:~:text=Na%20compara%C3%A7%C3%A3o%20com%20profissionais%20de,desempenho%20escolar%2C%20h%C3%A1%20maior%20prest%C3%ADgio>. Acesso em 21/06/2021.

²⁴ Para mais informações, conferir: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/12/ufri-detalha-crise-apos-bloqueio-de-verba-e-cita-risco-de-fechar-nao-da-para-manter-diz-vice-reitor.ghtml>. Acesso em 21/06/2021.

Nesse contexto, extremamente acentuado pela pandemia de Covid-19, temos sido bombardeados em diferentes perspectivas. Nós sofremos (CÔRTEZ, 2017) e adoecemos. Desta forma, como Allwright (2006), acredito que a qualidade de vida desses professores, bem como as relações que constroem em seu cotidiano de trabalho e de pesquisa, seja com seus alunos ou colegas de trabalho, é o que mais importa. A priorização da *qualidade de vida* é uma das ideias-força mais importantes no trabalho para entender proposto pela Prática Exploratória e a menos compreendida.

Em uma de minhas visitas ao Rio de Janeiro, no ano de 2019, fui a uma das aulas de mestrado da Professora Isabel Moraes Bezerra no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da UERJ/FFP²⁵, pois estava com muita saudade de ouvi-la e aprender com ela. Nesse dia, em específico, discutimos o texto *Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development*²⁶ de Zembylas (2003a). Neste texto, Zembylas (2003a, p. 121) discorre sobre a importância de se prestar atenção às emoções dos professores, pois acredita que é

[d]esenvolvendo uma consciência de suas respostas emocionais como uma valiosa fonte de informação sobre si mesmo, e usando o poder da emoção como base para a resistência social coletiva e individual, [que] os professores podem classificar suas experiências, suas ansiedades, seus medos, suas emoções e aprender a usá-las de forma empoderadora. Formas de aumentar a conscientização sobre o papel das emoções no ensino e criar resistências coletivas através do poder da emoção são (auto)narrativas biográficas, o desenvolvimento de relações de mentoria entre professores, o estabelecimento de equipes de professores como fóruns para a criação de vínculos emocionais e profissionais, e o incentivo dos professores a se engajarem em pesquisas (ações) sobre suas próprias práticas. Essas ideias, é claro, não são sem problemas, dado que há uma consciência crescente das questões micropolíticas inevitáveis que desempenham parte na mentoria, fóruns etc. No entanto, essas ideias podem ser pontos de partida para que os professores se percebam como locais de agência e incentivem os professores a se afastarem da normalização.²⁷

²⁵ Para mais informações, conferir <https://www.pplinuerj.com.br/>. Acesso em 06/06/2021.

²⁶ Conferir referência bibliográfica neste trabalho.

²⁷ Minha tradução e acréscimos. No original: "Developing an awareness of their emotional responses as a valuable source of information about one's self, and using the power of emotion as a basis for collective and individual social resistance, teachers can sort their experiences, their anxieties, their fears, their excitements and learn how to use them in empowering ways. Ways to increase awareness about the role of emotions in teaching and create collective resistances through the power of emotion are (auto)biographical storytelling, the development of mentoring relationships among teachers, the establishment of teacher-teams as forums for creating emotional and professional bonding, and the encouragement of teachers to engage in (action) research on their own practices. These ideas, of course, are not without problems given that there is a growing awareness of the inevitable micropolitical issues that play in part in mentoring, forums etc. However, these ideas can be starting points for teachers to perceive themselves as sites of agency and encourage teachers to move away from being normalized."

Tendo essa discussão ainda recente em mente, em certo momento de meu encontro com Bebel e Wal, então, oriento, nas linhas 1-5, as discussões que tivemos na aula de Isabel e avalio o que temos chamado de conversas exploratórias, na Prática Exploratória, como sendo uma espécie de *emotional talk*²⁸. Friso, ainda, que Zembylas (2003a) não usa o termo *emotional talk* em seu texto. Essa expressão foi apresentada por mim em um momento de muita empolgação, eu diria, pois é comum que as pessoas relacionem os encontros que temos na Prática Exploratória com momentos terapêuticos, como eu, novamente, avalio nas linhas 8-12. É interessante observar que, no começo dessa microcena, Bebel e Wal se alinham a mim, concordando sobre as conversas exploratórias serem *emotional talks* e sobre os encontros que temos na Prática Exploratória serem considerados, por muitas pessoas, como momentos terapêuticos (linhas 7, 13 e 14, respectivamente). Na linha 14, ainda, Wal utiliza o intensificador ‘muito’ para tal alinhamento, ao mesmo tempo que faz uma avaliação sobre meu comentário: “é muito terapêutico”.

Entre as linhas 15-19, pergunto o que Bebel e Wal acham sobre esses encontros que são, na minha avaliação, “quase uma catarse” (linhas 17-18). Ao concordarem comigo mais uma vez (linhas 20 e 21), Bebel assume o turno e retoma uma discussão que estávamos tendo inicialmente, a qual está relacionada a uma especialização em Psicologia da Educação que ela havia feito. Bebel, então, nos orienta que um dos professores que marcaram sua formação era psiquiatra e “dizia que todos os institutos instituições de ensino que trabalham com pessoas têm que ter esse (0,2) espaço.”.

Esse espaço é justamente o lugar de escuta sensível do/ao outro. Na sequência, Bebel avalia esses momentos: “porque (.) a gente (0,1) fica, né? ãh tentando ouvi-ouvindo e vendo. não vendo. Tentando não ver as histórias todas que estão estampa:das ((batendo as mãos)) (.) porque é muito difícil. é como se você fosse perdendo pedaços, né? cada um que vaa::i leva (0,1) sua energia, seu afeto. vai levando. quando você vai ver. u:::a:: tá esburacado.” (linhas 25-32). Neste trecho, é possível perceber que Bebel faz uso de diferentes processos avaliativos que podem ser descritos linguisticamente por diferentes níveis. No nível fonológico, podemos encontrar diferentes entonações como em ‘estampadas’ e ‘pedaços’ – as sílabas

²⁸ Em uma tradução literal, *emotional talk* pode ser entendida como uma conversa envolta em emoções.

sublinhadas indicam onde a ênfase foi dada. Ainda neste nível, Bebel faz uso do prolongamento de vogais para destacar algumas palavras como ‘estampadas’ e ‘vai’. No nível lexical, a escolha do intensificador ‘muito’ e de adjetivos como ‘difícil’ e ‘esburacado’ apresentam uma carga afetiva ao discurso. Bebel usa, ainda, um tipo de onomatopeia ‘u::a::’, que se apresenta como um recurso para expressar que todo esse processo de “não ver as histórias todas que estão estampa:das” (linhas 27-28) é desgastante e cansativo.

Algo que sempre me marca na atitude exploratória é o espanto das pessoas quando escutamos aquilo que elas têm a dizer²⁹. Recentemente li a obra *Sociedade do cansaço*³⁰ de Byung-Chul Han (2017), e não há como não trazê-la para essa discussão. Neste livro, em específico, Han (2017, p. 23-24) argumenta que

[a] sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu um lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de *fitness*, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas **sujeitos de desempenho e produção**. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos.³¹

O autor destaca que “a sociedade disciplinar ainda está dominada pelo *não*. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados” (HAN, 2017, p. 24-25). Esses depressivos e fracassados são fruto de um excesso de positividade que, segundo o autor, “se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos” (HAN, 2017, p. 31). Han (2017, p. 7) ainda argumenta que “cada época possui suas enfermidades fundamentais” e, na sociedade do cansaço, elas estão relacionadas a uma violência neuronal, isto é, elas adoecem a mente e são exemplos a depressão, o Transtorno de Déficit de Atenção com síndrome de Hiperatividade (TDAH), transtorno de personalidade limítrofe e a síndrome de *Burnout*.

Nossa preocupação com o esgotamento docente e essas experiências não é recente. Como bem avalia Bebel, fazem com que você perca pedaços, “cada um que vaa:: leva (0,1) sua energia, seu afeto. vai levando.

²⁹ Conferir Capítulo 2.

³⁰ Agradeço a Talita Rosetti pela sugestão de leitura.

³¹ Grifos meus.

quando você vai ver. u:::a:: tá esburacado.” (linhas 30-31). Allwright (2008), por exemplo, já argumentava a importância de se priorizar a qualidade de vida desde a formação inicial de professores, visto o crescente aumento de profissionais sofrendo *burnout* na Inglaterra aquela época. Mas o que seria essa ideia-força *qualidade de vida*?

Em termos científicos, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), como consta na Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde (BVS)³² do Brasil, qualidade de vida³³ é “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Nessa perspectiva, ainda com base na BVS, o entendimento da qualidade de vida “envolve o bem estar espiritual, físico, mental, psicológico e emocional, além de relacionamentos sociais, como família e amigos e, também, saúde, educação, habitação, saneamento básico e outras circunstâncias da vida”, bem como pode ser observada em 5 passos: Adoção de hábitos saudáveis, Trabalho, Esporte e lazer, Cuidados com o sol e Alimentação. Existe, inclusive, um formulário para medir a qualidade de vida das pessoas proposto pela OMS³⁴. Mas por que discutir sobre qualidade de vida?

De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), “estima-se que mais de 300 milhões de pessoas sofram” de depressão. Nas Américas, 1 em cada 4 pessoas possui algum tipo de doença mental, o que representa, aproximadamente, 25% da população³⁵. Como o relato de Jensen, diversas são as histórias de professores que têm sofrido³⁶ e adoecido³⁷ em seus contextos de trabalho, principalmente, na atual conjuntura pandêmica em que estamos inseridos. E nesse sentido, faço coro a Allwright (2006) de que a qualidade de vida de nossas salas de aula, bem como das relações que construímos no ensino e na pesquisa é o que mais importa, pois, a vida é mais importante do que o trabalho.

³² Conferir https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/dicas/260_qualidade_de_vida.html. Acesso em 21/06/2021.

³³ É preciso, obviamente, problematizar a definição de qualidade de vida proposta pela OMS, visto que, em muitos aspectos, ela não é simples de ser alcançada. Assim, vale sempre a construção de uma definição de qualidade de vida baseada no contexto de onde se está.

³⁴ Para mais informações, conferir <https://www.who.int/tools/whogol#>. Acesso em 21/06/2021.

³⁵ Para mais informações, conferir <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao>. Acesso em 21/06/2021.

³⁶ Conferir <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2012/10/40-dos-professores-afastados-por-saude-tem-depressao-aponta-estudo.html>. Acesso em 21/06/2021.

³⁷ Conferir <https://estudio.r7.com/por-que-nossos-professores-estao-adoecendo-15102019>. Acesso em 21/06/2021.

Assim, caso você que esteja lendo esta tese se sinta cabisbaixo ou acha que está deprimido, **não hesite em buscar ajuda**³⁸.

A intensidade da vida na sociedade do cansaço tem nos levado a produzir em demasia e a cuidar de menos de nós mesmos. É por isso que priorizar a qualidade de vida é uma ideia-força intrínseca da Prática Exploratória.

[P]rivilegiar a qualidade de vida significa estimular que os praticantes [educadores, alunos e pesquisadores] sejam ativos no processo e busquem entender o que acontece no espaço de sala de aula, [de pesquisa], na escola e até fora dela. [...] O convite ao dizer só pode se estabelecer num espaço que valorize a escuta do que cada aluno, [professor e participante de pesquisa] tem a questionar, testemunhar e contribuir. É, neste sentido, que as atividades [e pesquisas] inspiradas na PE são bem recebidas a partir de um *ethos* de respeito no espaço de sala de aula [e de pesquisa]. Quando este senso de respeito está presente, os alunos, [professores e participantes de pesquisa] se sentem mais dispostos a compartilhar suas ideias e reflexões e o processo de reflexão é, assim, retroalimentado (MORAES BEZERRA; SOUZA, 2015, p. 62-63 – acréscimos meus).

É importante entender, ainda, que quando falamos de qualidade de vida, não esperamos que ela seja sempre boa, isto é, nem sempre as relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem ou de pesquisa, bem como os contextos de ensino e pesquisa serão os melhores. Durante muito tempo, pensou-se que nossa preocupação com a qualidade de vida estivesse voltada para uma busca utópica por um bem-estar pleno. Isto não é verdade, como também não é possível, visto o mundo em descontrole no qual vivemos (GIDDENS, 2005).

Como professores, [pesquisadores] e alunos, costuramos nossas vidas escolares [e de pesquisa] com nossas vidas pessoais. Concordamos com Wenger, quando ele observa que 'Comunidades de prática são parte integrante de nossas vidas diárias' (1998:7) e que "ao aprender uma ocupação, tecemos nosso trabalho com nossas vidas privadas" (1998: 41). Como membros de nossas comunidades de prática, temos identidades múltiplas e complexas; professores não são só professores, [pesquisadores não são só pesquisadores] e alunos não são apenas alunos (vidas profissionais), que respondem uns aos outros como se a soma total de sua interação estivesse enraizada em seus respectivos papéis como professores, [pesquisadores] e alunos. Eles também são pessoas que falam uns

³⁸ A OPAS apresenta algumas dicas:

- Converse com alguém de sua confiança sobre seus sentimentos.
- Procure ajuda. Seu profissional de saúde ou médico local são um bom lugar para começar.
- Permaneça conectado(a). Mantenha contato com familiares e amigos.
- Faça exercícios regularmente, mesmo que seja apenas uma curta caminhada.
- Mantenha hábitos alimentares e de sono regulares.
- Evite ou restrinja a ingestão de álcool e abstenha-se de usar drogas ilícitas; estas podem piorar a depressão.
- Continue fazendo coisas que você sempre gostou, mesmo quando não está com vontade.
- Esteja atento aos pensamentos negativos persistentes e à autocrítica e tente substituí-los por pensamentos positivos. Parabenize-se por suas conquistas.

para os outros (vidas pessoais). Existe uma integração inerente entre nossa vida pessoal e institucional na sala de aula [e na pesquisa], o que é paradoxalmente ignorado na maioria dos contextos educacionais [e de pesquisa]. Acreditamos que abordar esta tensão é uma forma de restabelecer o equilíbrio entre 'vida' e 'trabalho' na sala de aula [e na pesquisa]³⁹ (GIEVE; MILLER, 2006, p. 19 – acréscimos meus).

Assim, temos percebido ao longo dos anos e, portanto, entendido, que construir ambientes de escuta e acolhimento em nossos processos de ensino, formação e pesquisa não só ajudam a lidar com o estresse do trabalho docente, que muitas vezes é alto, precarizado e difícil, bem como acalentam a alma para questões que estão muito além de nossas próprias forças.

3.5.2

Microcena 5: “totalmente afetivo, né?”

| | | |
|-------|----------------------------------|--|
| Wal | 33 | mas eu acho que também energiza. |
| Bebel | 34 35 | aí tem que deixar essa energia <u>fluir</u> , né? pois é. |
| Wal | 36 37 38 39 40 41 | eu não sei. eu acho que a gente (0,2) sai, né? agora nós temos encontros mensais (0,3) e eu, particularmente, né? saio de cada reunião da gente com tantas ideias. tão energizada. é muito poderoso. assim, o que que houve? conversa. comer e conversar. Hhhh |
| Bebel | 42 | é.é. |
| Diego | 43 | conversas e comidinhas, né? = |
| Bebel | 44 | =é. Muita comida. |
| Wal | 45 46 47 48 49 50 | o que que aconteceu? comemos e conversamos. comemos e conversamos. e aquilo ((faz sinal com as mãos)) (.) é uma energia assim que (0,1) depois eu tenho que diminuir um pouquinho. quando eu chego em casa, tenho que dar uma diminuída porque eu tô elétrica. |
| Bebel | 51 | desproduzir. |
| Wal | 52 | desproduzir. |
| Bebel | 53 | é. |
| Wal | 54 55 | mas o que você fez? pirueta? <u>não</u> . >conversamos e comemos<. |
| Diego | 56 | totalmente afetivo, né? |
| Bebel | 57 | é::.. totalmente. |
| Wal | 58 | é só isso. |

³⁹ Minha tradução. No original: “As teachers and learners, we weave together our schoolwork lives with our personal lives. We agree with Wenger, when he observes that ‘communities of practice are an integral part of our daily lives’ (1998: 7) and that ‘in learning an occupation we weave together our work with our private lives’ (1998: 41). As members of our communities of practice, we have multiple and complex identities; teachers are not only teachers and students are not only students (work lives), who respond to each other as if the sum total of their interaction is rooted in their respective roles as teachers and learners. They are also people who speak to each other (personal lives). There is an inherent integration between our personal and institutional lives in the classroom, which is paradoxically ignored in most educational contexts. We believe that addressing this tension is one way of redressing the balance between ‘life’ and ‘work’ in the classroom”.

Embora essa “viagem” proporcionada por nossos encontros possa nos esburacar, ela também nos energiza, como avalia Wal no início desta microcena, na linha 33. Em concordância com Wal, Bebel diz que é preciso “deixar essa energia fluir” (linhas 34-35).

A partir da linha 36, Wal toma o turno e explica que os encontros do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, agora, são mensais e faz uma avaliação sobre tais momentos. Segundo ela, as reuniões lhe proporcionam muitas ideias, a ponto de ela sair energizada. Ainda nesse trecho, podemos observar que Wal se utiliza de palavras como os intensificadores ‘tão’ e ‘muito’ (linha 39) e adjetivos como ‘poderoso’ para avaliar, no nível lexical, as reuniões da Prática Exploratória. Este trecho tem a aprovação de Bebel (linha 42) e é seguida de uma resolução que proponho na linha 43. Para mim, os encontros que temos podem ser resumidos em ‘conversas e comidinhas’. Na linha 44, Bebel mantém sua concordância e avalia, com o uso de um intensificador, que as reuniões, de fato, sempre têm muita comida.

A partir da linha 45, Wal reassume o turno e apresenta uma conclusão para suas observações sobre as reuniões do grupo: “o que que aconteceu? comemos e conversamos. comemos e conversamos.”. Esta conclusão é seguida de mais uma avaliação de Wal: “e aquilo ((faz sinal com as mãos)) (.) é uma energia assim que (0,1) depois eu tenho que diminuir um pouquinho. quando eu chego em casa, tenho que dar uma diminuída porque eu tô elétrica.” (linhas 46-50). Mais uma vez, Wal avalia os encontros como momentos que produzem muita energia e de que ela precisa descarregar um pouco após cada encontro ou, como ela mesmo diz (linha 52), ratificando Bebel na linha 51, desproduzir.

Existe, de fato, uma magia no ato de conversar e como bem esclarece Tanen⁴⁰, “uma conversa bem realizada é uma visão de sensatez, uma confirmação do nosso próprio modo de ser humano e do nosso próprio lugar no mundo” e quando vem acompanhada de comidinhas, não há nada melhor. E é, por isso, que avaliamos que é “totalmente afetivo” (linhas 56, 57 e 58). Para Ribeiro (2019, p. 31), “viver é estar em contato”, e é por isso que acredito ser necessário construir espaços de escuta na sociedade do cansaço, especialmente, no ensino e na pesquisa.

⁴⁰ Conferir ‘A magia de conversar’. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/06/ciencia/1438872885_619918.html. Acesso em 22/06/2021.

Somos seres de relação, e só por abstração é possível pensar alguém, singular e individualmente, sozinho, isolado. Somos configurações vivas. Alguém absolutamente só não teria nem mesmo consciência de sua realidade, pois é pelo contato com o outro que nos percebemos existentes (RIBEIRO, 2019, p. 31).

Contato é emoção experienciada, é movimento à procura de mudança, é energia que transforma, é vida acontecendo, é consciência dando sentido à realidade. Contato é um macroprocesso energético que opera na transformação de todas as coisas e não pode ser pensado como algo restrito entre dois pequenos ou únicos seres perdidos no universo (RIBEIRO, 2019 p. 32).

Essa discussão sobre conversas e contato, me faz rememorar com carinho uma experiência que me marcou bastante. Eu estava no começo de meus estudos de mestrado quando a querida Clarissa Ewald defendeu sua tese de doutorado. Na ocasião, Clarissa preparou um verdadeiro lanche de pós-defesa e todos que estavam presentes naquela tarde puderam comemorar junto com ela sua conquista. Como avaliou Wal, nós “só” conversamos e comemos, mas aquilo produziu uma relação positiva de afeto tão forte que ficou registrada em minha memória. Viero e Blümke (2016), inclusive, argumentam que a sociabilidade exercida em torno do comer pode vir a produzir experiências afetivas significativas.

É nessa perspectiva, ainda, que tenho entendido que a Prática Exploratória não só tem proporcionado amparo teórico para propostas de ensino (de línguas), de formação de professores e de pesquisas, mas como também tem possibilitado “soluções metodológicas” para a geração de entendimentos e, atualmente, dados de pesquisa que ajudam em um maior aprofundamento das questões que nos instigam em nossos contextos de ensino e de pesquisa. Assim como os tradicionais pôsteres, as Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE) e as Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório (ARPE)⁴¹, tenho visto potencial nas conversas exploratórias como um espaço de escuta e acolhimento que vão muito além de uma mera conversa. Essas conversas são geradas com base nas questões que nos instigam, sendo *lócus* de um intenso trabalho para entender que visa explorar e aprofundar experiências de ensino, de formação, de pesquisa, de vida. As conversas exploratórias, portanto, como a exemplo das discussões propostas nesta tese, podem possibilitar a geração de dados de pesquisa, dinamizando as relações entre pesquisador e praticantes e horizontalizando as hierarquias ‘normalmente’ impostas pela academia através de uma busca conjunta por novos conhecimentos.

⁴¹ Para mais informações, conferir Barreto et al. (2019). Referências neste trabalho.

3.5.3

Microcena 6: “um encontro de vontades, né?”

| | | |
|-------|--------------------------|--|
| Bebel | 89 90 | =é:: porque a aula deveria ser só isso, né? um encontro. |
| Wal | 91 | é. |
| Bebel | 92 93 | um encontro. um encontro de vontades, né? MIL (0,1) no caso. trinta. |
| Wal | 94 | trinta. quarenta. |
| Bebel | 95 96 97 98 | ah! trinta vontades. já pensou no que é isso? botar numa garrafa trinta vontades e depois abrir, né? e tem um gênio da garrafa [u::a::::rrr] hhhh |
| Wal | 99 | é. mas é isso. |
| Bebel | 100 101 102 103 | a caixa de pandora (0,1) [bo::::m] ((fazendo gestos com as mãos)). é mas aí o que a gente fica fazendo na aula é guardar tudo isso. fica tudo [plu::::z] (0,3) pra explodir. |
| Wal | 104 | é. e tem que fechar bem. |
| Bebel | 105 | é. fechar <u>bem</u> . |
| Wal | 106 | tem que estar bem fechado. |
| Bebel | 107 108 | porque tem que entregar tudo fechado. arrum <u>ado</u> . tudo [te::::] |

Nesta microcena, em específico, Bebel avalia que a aula deveria ser um encontro e tem a concordância de Wal (linhas 91 e 99). Entre as linhas 95-98, Bebel continua seu argumento de que as aulas têm servido para engarrafar as vontades dos alunos e que, quando abertas, se assemelham a caixa de pandora, pronta para explodir (linhas 100-103). Na linha 104, Wal chama a atenção de que é preciso fechar bem a garrafa. Esta avaliação de Wal me levou ao conto *Quando a escola era de vidro*, de Ruth Rocha, o qual te convido a ler/assistir antes de prosseguirmos⁴².

Como no conto de Ruth Rocha, em diversos momentos, as subjetividades de nossos alunos são engarrafadas, colocadas em vidros para que a ordem reine e que ao término das aulas possamos “entregar tudo fechado. arrumado. tudo [te::::]” (linhas 107-108). Este fragmento de texto evidencia o quanto Bebel advoga pela quebra das amarras pedagógicas que visam o cerceamento das subjetividades discentes. Isso fica evidente com a carga emocional que podemos perceber no discurso através das avaliações feitas por meio do uso de onomatopeias (u::a::::rrr – linha 98; bo::::m – linha 100; plu::::z – linha 103 e te::: – linha 108) e a entonação de algumas palavras (MIL – linha 92; é e bem – linha

⁴² Este conto faz parte do livro *Este admirável mundo louco*, publicado pela Salamandra, com edição reformulada em 2012. A obra conta, ainda, com ilustrações de Walter Ono. Conferir <https://www.youtube.com/watch?v=V3Hvy85Rxbg>. Acesso em 23/06/2021.

105; arrumado – linha 107). De igual modo, vale destacar a escolha do intensificador ‘bem’ por Wal e Bebel, nas linhas 104 e 105, que acentua a necessidade de fechar mesmo as garrafas.

Nesta perspectiva, ao reler a obra *Modernidade Líquida*, de Zygmund Bauman (2001), me deparei, mais uma vez, com os não lugares.

Um não lugar “é um espaço destituído das expressões simbólicas de identidade, relações e história: exemplos incluem aeroportos, autoestradas, anônimos quartos de hotel, transporte público... Jamais na história do mundo os não lugares ocuparam tanto espaço” (BAUMAN, 2001, p. 131).

Minha luta como professor e praticante exploratório está focada em não permitir que a escola, bem como os processos de ensino e de pesquisa se tornem lugares vazios, visto que eles “são antes de mais nada vazios de *significado*”⁴³. Assim, portanto, como Firuli, personagem do conto de Ruth Rocha, acredito que seja preciso quebrar os vidros para que possamos construir processos de ensino e de pesquisa que sejam mais colaborativos, sempre abertos ao diálogo e cheios de significado, pois “[o] vazio do lugar está no olho de quem vê [...]. Vazios são os lugares em que não se entra e onde se sentiria perdido e vulnerável, surpreendido e um tanto atemorizado pela presença de humanos” (BAUMAN, 2001, p. 133). Como Bebel argumenta, é preciso abrir a caixa de pandora e deixar as subjetividades fluírem.

3.6

Excerto 2: Formação inicial de professores

3.6.1

Microcena 7: “bom. eu não sei o que é ser supervisora de PIBID.”

| | | |
|-------|-----------------------|---|
| Diego | 1 2 3 | é::::(.) em termos de: de- não só em sala de aula. mas você recebeu muito PIBIDs nas suas aulas, né? |
| Wal | 4 | Sim |
| Diego | 5 6 7 8 9 | como que você:: via por exemplo (0,3) é:: os princípios da PE assim na sua prática, na vivência, nas coisas? como é que você envolvia os PIBIDs? eles já tinham, de certa forma, alguma experiência com PE (0,1) eu acho, né? |

⁴³ Grifo no original.

| | | |
|-------|----|--|
| Wal | 10 | não. (0,2) não. não. alguns é:: alguns começaram |
| | 11 | é: depois. é: quando eu comecei é:: (0,1) a ser |
| | 12 | supervisora do: PIBID, eu recebia na sala de |
| | 13 | aula assim- fui num (0,2) lá na PUC= |
| Bebel | 14 | =há quanto tempo tem isso já? uns dez anos já? |
| Wal | 15 | não. acho que uns sete. |
| Bebel | 16 | sete, né? |
| Wal | 17 | é. é: eu fui e no dia seguinte as meninas |
| | 18 | entraram na minha sala e aí eu (0,2) falei "bom. |
| | 19 | eu não sei o que é ser supervisora de PIBID. eu |
| | 20 | não sei. vocês vão é::"- também não queria |
| | 21 | ninguém observando nada. |
| Diego | 22 | Uhum |

Na profissão docente, não diferente de outras, é comum atravessarmos diferentes espaços formativos ao longo de nossa formação (inicial/continuada) e desempenharmos funções outras que não a de ser estritamente professor(a) (BRANDÃO, 2016). No geral, a Universidade e a Escola são esses espaços que parecem se configurar como os lugares mais importantes nos quais são (des)construídos conhecimentos sobre a prática pedagógica (MORAES BEZERRA, 2011).

Obviamente, existem espaços que podemos considerar como constituintes da Universidade e da Escola como, por exemplo, a sala de aula, o Estágio, os projetos e os grupos de pesquisa, a iniciação à docência e a iniciação científica, a sala dos professores. Na microcena 7 acima, por exemplo, fiquei curioso sobre como Wal percebia/percebe os princípios da Prática Exploratória (MILLER et al., 2008) em sua sala de aula, quando recebia/recebe os alunos de PIBID (linhas 1-9).

Aproveito a oportunidade para explicar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010, é

uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.⁴⁴

De acordo com Paniago, Sarmiento e Rocha (2018, p. 7), o PIBID tem foco na "formação do aluno da Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de

⁴⁴ Para mais informações, conferir <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 27/05/2020.

professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar e participar de experiências” relacionadas ao ato de ser professor(a). Além da articulação entre Universidade e Escola – ou teoria e prática, se preferir; aspecto, aliás, comumente debatido nas salas de aula de Estágio e na sala dos professores, por exemplo – uma das questões que considero extremamente relevantes do programa é o incentivo à escola pública e à mobilização de seus professores e de seus alunos, os quais contribuem como coformadores dos PIBIDs⁴⁵.

Nesse contexto, Wal, professora de inglês da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, é uma dessas coformadoras de professores, atuando no programa há aproximadamente sete anos como supervisora, como ela mesma nos orienta entre as linhas 10-15. Ao receber suas primeiras PIBIDs em sala de aula, Wal, ainda em sua orientação, avalia, através de uma fala reportada, que ela não sabia o que era ser supervisora do programa e, em uma coda, nas linhas 20-21, se constrói discursivamente como uma professora exploratória.

As ideias seminais do que entendemos hoje por Prática Exploratória surgiram na década de 90, como já discutido, com as reflexões propostas por Allwright (1998; 2003a; 2003b; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009) sobre suas experiências em sala de aula como professor e pesquisador, além de sua trajetória como formador de professores. Dentre tais pensamentos, além da promoção da qualidade de vida em sala de aula e o incentivo à pesquisa do praticante, está a busca por uma participação mais ativa entre professores e alunos. Segundo Miller (2012, p. 321), Allwright se desiludiu

com práticas investigativas que ‘invadem’ a sala de aula e o contexto escolar, [observam], ‘obtem’ dados, e se ‘retiram’ do campo sem contribuir ou, na melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito superficiais para o contexto e, principalmente, sem dialogar com as pessoas ‘investigadas’.

Embora o contexto apresentado pelo PIBID não seja o de pesquisa acadêmica em si, fica claro que, assim como Allwright, Wal, na condição de professora coformadora e supervisora dos PIBIDs, também não queria ninguém observando nada [linhas 21-22], mas antes, como aprofundaremos na discussão proposta pela microcena 8 a seguir, propõe um trabalho mais colaborativo.

⁴⁵ Modo [carinhoso] como costumam ser chamados os licenciandos que participam do PIBID.

3.6.2

Microcena 8: “o que acontece é a vida, né? é a vida na sala de aula.”

| | | |
|-----|----|---|
| Wal | 23 | “a aula vai ser- amanhã vocês vão entrar na minha |
| | 24 | sala. a aula vai ser o que eu tiver pensado. o que |
| | 25 | eu pensei. vocês vão sentando e trabalhando com |
| | 26 | os alunos” mas é: eu nunca é:: -quando eu trabalho |
| | 27 | com meus alunos e todo esse tempo. eles sabem. |
| | 28 | eles é: que no final do ano nós vamos a PUC. para |
| | 29 | o evento da prática exploratória. mas eu nunca |
| | 30 | cheguei e falei dos princípios pros alunos. e |
| | 31 | também não falei de nada da minha sala de aula. |
| | 32 | se não preparei pra uma sala de aula diferente >de |
| | 33 | uma sala de aula<. o que acontece é a vida (0,2) |
| | 34 | né? é a vida na sala de aula. é um aprendendo com |
| | 35 | o outro. é (0,1) sabendo que aquele aluno que está |
| | 36 | ali é meu parceiro (.) e isso foi visto. eles |
| | 37 | foram vendo. e eu também (0,2) estímulo muito |
| | 38 | <u>sempre</u> que eles é:: se juntem aos alunos para |
| | 39 | trabalhar com os alunos do jeito que eles querem |
| | 40 | trabalhar. e você vê assim, ainda mais agora que |
| | 41 | eu recebo quem está chegando, né? nos primeiros |
| | 42 | anos na graduação. o que você vê é a reprodução |
| | 43 | da sala de aula que eles tiveram <u>na</u> escola. no |
| | 44 | ensino médio, principalmente, então é quadro é:: |
| | 45 | copiar no quadro o que está no livro pra depois |
| | 46 | do livro é:: responder. |

Como bem afirma Moran (2006, p. 13), “educar/ensinar é participar de um processo” social. É

colaborar para que professores, [professores em formação inicial] e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos [e professores em formação inicial] na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos [e profissionais] realizados e produtivos.

Sendo assim, não há como se envolver em um processo social como a educação sem se incluir, sem colaborar, sem trabalhar junto. Essa é uma das principais propostas da Prática Exploratória que, ao longo de seu desenvolvimento enquanto viés ético-teórico-metodológico, construiu alguns princípios que orientam o trabalho para entender desenvolvido por docentes e por alunos, bem como por aqueles que estão inseridos em contextos pedagógicos. Tais princípios, como discutidos por Miller et al. (2008, p. 147), são:

- 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 [em serviço/em formação].
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos.

Embora já amplamente discutidos (MORAES BEZERRA, 2007; VILLELA, 2012; RODRIGUES, 2014; para citar alguns), vale lembrar que tais princípios orientam a busca de entendimentos e não possuem hierarquia, ou seja, não existe um melhor ou mais importante do que o outro. Pelo contrário, acredito que todos possam ser entendidos como complementares uns dos outros. Porém, acredito que os princípios listados acima são naturalmente incorporados em nossas rotinas pedagógico-acadêmicas como praticantes exploratórios. Tenho os entendido, ainda, como lentes que ajudam a interpretar as experiências que são fotografadas em nossos contextos de ensino, de formação de professores, bem como de pesquisa. Explico. Inicialmente, eles foram pensados como parâmetros para auxiliar o trabalho para entender de professores e de alunos que buscavam compreender melhor as questões que emergiam em seus contextos pedagógicos, visto que a Prática Exploratória tem seu surgimento na sala de aula de línguas (MILLER et al., 2008; MILLER, 2012). Hoje, todavia, a Prática Exploratória tem amparado pesquisas de cunho acadêmico, ajudando a fundamentar tanto teórica quanto metodologicamente investigações que se interessam pelo ensino-aprendizagem de línguas e pela formação (inicial e continuada) de professores (BRANDÃO, 2016; CÔRTEZ, 2017). Dessa forma, vejo os princípios da Prática Exploratória também como um potencial ferramental analítico das experiências nas quais, com frequência, são gerados dados de pesquisa, ajudando na construção de conhecimentos mais profundos (NUNES, 2017). Inclusive, penso que incluir um novo princípio seja preciso: *Pesquisar com ética, respeito e colaboração com os praticantes de pesquisa*.

Por exemplo, Wal, integrante do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, na condição de professora coformadora e supervisora do PIBID, assume uma postura exploratória (COLOMBO GOMES, 2014) ao receber suas primeiras PIBIDs em sala de aula. Vejamos nas linhas 23-26: “a aula vai ser- amanhã vocês vão entrar na minha sala. a aula vai ser o que eu tiver pensado. o que eu pensei. vocês vão sentando e trabalhando

com os alunos”. Consigo perceber, pelo menos, quatro princípios da Prática Exploratória na atitude de Wal relatada nesta fala reportada: a) Envolver todos neste trabalho; b) Trabalhar para a união de todos; c) Trabalhar para o desenvolvimento mútuo e d) Integrar esse trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais [em serviço/em formação]. De igual forma, vejo a ideia de processo no discurso de Wal, a qual usa os verbos no presente contínuo: ‘pensando’, ‘sentando’ e ‘trabalhando’.

A avaliação de Wal, descrita acima, é um exemplo do fazer exploratório dos praticantes da Prática Exploratória, os quais, constantemente, estimulam o trabalho em grupo, de modo que haja a união e o desenvolvimento de todos. Costumo dizer que a Prática Exploratória se alinha no sociointeracionismo de Vygotsky ([1978] 2007) e é aberta ao entendimento de Freire ([1996] 2014) de que não há docência sem discência, além de, claro, priorizar a qualidade de vida das relações que são coconstruídas nos contextos pedagógicos (GIEVE; MILLER, 2006; MORAES BEZERRA, 2015). Logo, é comum ouvir de professores, sobretudo quando tomam conhecimento da Prática Exploratória, que eles já eram praticantes e não sabiam. Assim, acredito que todos aqueles que entendem que a educação se faz colaborativamente e que percebem que todos os envolvidos nesse processo são agentes e coprodutores de conhecimentos são, a meu ver, praticantes exploratórios.

Prosseguindo na narrativa, agora nas linhas 26-33, Wal orienta que quando está em sala, ela não fala dos princípios da Prática Exploratória. No nível lexical, neste trecho, isso fica evidente pelo uso das expressões ‘mas eu nunca’, ‘também não’ e ‘se não preparei pra uma sala de aula diferente de uma sala de aula’, as quais esclarecem que os princípios da Prática Exploratória, nas aulas de Wal, são manifestados nas ações pedagógicas.

Baseado nessa avaliação de Wal, gostaria de tecer alguns comentários sobre o princípio ‘Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais [em serviço/em formação]’. Eu conheci a Prática Exploratória na graduação, por meio da convivência com uma de minhas mentoras, a professora Isabel Moraes Bezerra. Isabel sempre propunha que trabalhássemos tendo em mente que estávamos nos formando professores e de que sempre era importante pensar no contexto e na qualidade de vida de nosso [futuro] aluno, bem como de quão significativa o ensino precisava ser para eles. Ela nos via como colegas de trabalho (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013) e buscava, cotidianamente, construir conosco nosso processo de ensino-

aprendizagem. Lembro uma ocasião em que ela nos pediu para produzir uma de nossas próprias avaliações do semestre. Foi um espanto!

O que quero discutir com isso é que o trabalho para entender proposto pela Prática Exploratória não é um “simples” refletir e refletir sobre as questões que surgem, de modo que o ensino de inglês, por exemplo, fique em segundo plano ou suspenso no ar. Pelo contrário, como esclarece van Manen (1991), na epígrafe deste capítulo, tais momentos de marginalização, isto é, que não estão *ipsis litteris*⁴⁶ descritos nos conteúdos programáticos de uma determinada disciplina, quando acontecem, não acontecem por acaso. Eles surgem justamente porque, em nossas salas de aula, como avalia Wal, “o que acontece é a vida (0,2) né? é a vida na sala de aula.” (linhas 33-34). E essa vida coconstruída por meio do exemplo docente (de Isabel) e do estímulo ao trabalho em conjunto (de Wal), integrado às práticas de sala de aula, produz experiências significativas de aprendizado que guardamos (com carinho) em nossas memórias. Assim, acredito que a escola, mas não somente ela, é

o tempo e o lugar para estudo e prática – as atividades escolares que podem alcançar um significado e um valor em si mesmas. Mas isso não significa que a escola, como uma espécie de torre de marfim ou ilha, se refira a um tempo ou lugar fora da sociedade. O que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, n.p)⁴⁷.

Miller⁴⁸, alinhada à visão de van Lier (1994), costuma dizer que não há como entrar na sala de aula, fechar a porta, esquecer do mundo lá fora e ensinar qualquer coisa. E não há como discordar. A pandemia de Covid-19 descortinou ainda mais o quanto as questões sociais interferem no processo de ensino-aprendizagem. Moita Lopes (2003a), no começo dos anos 2000, já nos chamava a atenção sobre a necessidade de atuarmos, em sala de aula, tendo em mente o momento sócio-histórico no qual estamos vivendo, de modo a situarmos não somente nossa prática, mas também nossos alunos.

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias, que por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no **seu**

⁴⁶ Expressão latina que significa: literalmente.

⁴⁷ Conferir: Edição digital Kindle, posição 400.

⁴⁸ Aqui, me refiro as aulas de pós-graduação, palestras e oficinas ministradas pela professora Inés Miller. Conferir: <http://www.lettras.puc-rio.br/br/docente/26/ines-kayon-de-miller>. Acesso em 29/05/2020.

conhecimento e no **seu** saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere (ALARCÃO, p. 16-17, 2011 – grifos no original).

É nessa sociedade da aprendizagem (ALARCÃO, 2011) que estamos inseridos e na qual precisamos estar sempre “um aprendendo com o outro” (linhas 34-35). Em minha dissertação de mestrado (NUNES, 2017), propus um tripé⁴⁹ de sustentação para as buscas de entendimentos guiadas pela Prática Exploratória e um deles é justamente a ideia-força agência. Como Wal argumenta, nas linhas 35-36, é preciso que entendamos que nossos alunos são nossos parceiros no processo de ensino-aprendizagem (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Imagino que compreender tal questão ainda se configura como algo difícil para muitos docentes, visto que eles se sentem inseguros ou com medo de “perder o controle”, já que a rotina pode proteger (BAUMAN, 2001). Porém, é preciso desmistificar essa ideia e construir novas experiências pedagógicas. Trabalhar em parceria com seu aluno não é sinônimo de perda de autoridade, mas antes um reconhecimento de que não se pode construir vivências exitosas no ensino-aprendizagem sem colaboração (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013).

Ainda sobre essa discussão, é interessante perceber que Wal não só rejeita essa ideia de ensino no qual somente o professor tem voz, bem como estimul[a] “muito sempre que eles é:: se juntem aos alunos para trabalhar com os alunos do jeito que eles querem trabalhar.” (linhas 37-40). Veja que nessas linhas, Wal avalia sua narrativa com o uso de advérbios de intensidade (muito) e de frequência/tempo (sempre) de maneira enfática, nos mostrando que tal incentivo se constitui como já sendo uma de suas práticas em sala de aula. Consigo perceber que Wal, com sua atitude exploratória de colaboração e de desenvolvimento mútuo, ajuda seus alunos e suas PIBIDs a coconstruírem autonomia. Afirmo isso com base no que esclarece Alarcão (2011, p. 34), pois, segundo a autora,

o grande desafio para os professores [é] ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. [E tal espírito] não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar. E tudo isso só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, o que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola. Antes pelo contrário. Ter o sentido de liberdade

⁴⁹ Esse tripé é composto pela ética, pela agência e pela sustentabilidade. E embora eu ainda as considere fundamentais, tenho os resignificado, hoje, como ideias-força intrínsecas ao trabalho para entender proposto pela Prática Exploratória.

e reconhecer os limites dessa mesma liberdade evidencia um espírito crítico e uma responsabilidade social.⁵⁰

Esse desafio, porém, já se tornou parte do cotidiano de Wal em sala de aula e ousou dizer que é prática comum de professores que se entendem como exploratórios, visto que isso é basilar na Prática Exploratória. É evidente, entretanto, que estamos sempre em constante (re/des)construção (MOITA LOPES; BASTOS, 2010) e que nem sempre será tão fácil propor colaboração e diálogo, mas sugiro que esse seja o caminho, mesmo que ele pareça, muitas vezes, um caminho pedregoso. Fica claro que, ao responder minha pergunta sobre como via, por exemplo, “(0,3) é:: os princípios da PE assim na sua prática, na vivência, nas coisas?” (linhas 5-7, microcena 7 – p. 64), Wal mostra que os princípios da Prática Exploratória não são para serem discutidos, mas vividos; até porque não estamos falando de uma discussão exploratória e sim, de prática. Nas linhas 36-37, ainda, Wal conclui que sua postura de diálogo e de colaboração com seus alunos e com suas PIBIDs foi “vist[a]. eles foram vendo”.

Para mim, não há como não (re)ouvir, ler e escrever sobre essa conversa exploratória e não pensar sobre minha formação em Letras. Embora o PIBID não tenha a mesma proposta que o estágio, as experiências que já li e ouvi sobre o programa me transportam para minhas aulas de estágio (na universidade e nas escolas onde o realizei). O curso de Letras, pelo menos na habilitação em Língua Inglesa, possui uma particularidade diferente da de outras licenciaturas, pois é comum que, já no início da graduação, os discentes entrem no mercado de trabalho. Sobre isso, Moraes Bezerra (2011, p. 78) comenta que

a vivência profissional iniciante em [contextos como cursos de idiomas e escolas particulares] leva-os ao contato com métodos e metodologias que, se não discutidos na universidade, podem passar a representar a única referência concreta para a docência, em um retorno à era ‘pré-método’. Isto não significa que os métodos e as metodologias norteadores das práticas docentes de tais contextos sejam necessariamente equivocados.

Essa vivência comentada por Moraes Bezerra (2011) é exemplificada de maneira semelhante na narrativa de Wal, nas linhas 40-46, com alunos no começo da graduação. Proponho uma discussão mais aprofundada dessa questão na microcena 9 a seguir, mas concluo essa seção com um pedido. Peço que você, leitor(a), pense sempre na sala de aula como um espaço (que necessita) de

⁵⁰ Acréscimos meus.

rupturas (BOHN, 2013), pois o que acontece nela está extremamente relacionado a questões político-sociais (CELANI, 2000). Desse modo, é preciso que estejamos sempre refletindo sobre nossas práticas pedagógicas em conjunto com aqueles que delas fazem parte, sejam alunos, PIBIDs, estagiários, colegas de trabalho ou demais trabalhadores da área da educação.

3.6.3

Microcena 9: “eu vou desconstruindo sempre respeitando, envolvendo”

| | | |
|-----|----|--|
| Wal | 47 | depois do livro é:: responder. então (0,3) |
| | 48 | desconstruir isso é que é:: mais ou menos o que |
| | 49 | eu vou fazendo. e eu vou descontruindo sempre |
| | 50 | respeitando, envolvendo (0,2) pela observação |
| | 51 | “olha, você não acha que?” então eu eu nunca em |
| | 52 | nenhum momento eu chego e falo “olha, agora nós |
| | 53 | envolvemos”, “agora nós ouvimos”, “agora nós |
| | 54 | trabalhamos para o crescimento mútuo”, “agora é |
| | 55 | qualidade de vida”. isso não tem. é <u>a</u> aula como |
| | 56 | vai sendo como vai acontecendo, mas sempre |
| | 57 | chamando atenção para que não é o quadro- não é o |
| | 58 | quadro que vai determinar o- você pode botar |
| | 59 | quantas cores você quiser no quadro. não é a aula |
| | 60 | preparada. é a aula que vai acontecer naquele |
| | 61 | momento e o respeito com o aluno. observar- <u>deixa</u> |
| | 62 | o aluno falar- é: semana passada, é: os |

Bauman (2001, p. 33), ao discutir sobre a modernidade líquida na qual estamos inseridos, propõe uma reflexão sobre um comentário de Cornelius Castoriadis, que me agrada muito. Segundo Castoriadis, o que acontece de errado com a sociedade na qual vivemos é que ela parou de se questionar. “É um tipo de sociedade que não mais reconhece qualquer alternativa para si mesma e, portanto, sente-se absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar (e que dirá provar) a validade de suas suposições tácitas e declaradas”.

As observações de Bauman, se faziam sentido antes, agora, na era das *fake news*⁵¹, são mais significativas do que nunca. Tem sido momentos difíceis no mundo todo, mas, especificamente no Brasil, o negacionismo e os constantes ataques à ciência e, logo, à educação, se configuram como rotina⁵². Porém, tanto a ciência quanto a educação resistem.

⁵¹ Notícias falsas.

⁵² Conferir: <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisadores-se-unem-contrataques-a-ciencia-no-brasil,70002942970>; <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ataques-a-educacao-publica-fazem-parte-de-um-projeto-de-privatizacao/>; <https://internacional.estadao.com.br/noticias/nytiw,no-governo-bolsonaro-a-educacao-sob-constant-ataques,70002891735>. Acesso em 30/05/2020.

De fato, “bastam alguns minutos e um punhado de assinaturas para destruir o que levou milhares de cérebros, o dobro de mãos e um bocado de anos para construir” (BAUMAN, 2013, p. 40). É por ter isso sempre em mente que advogo por uma escola cidadã, que tenha como um de seus principais objetivos educar para e pela cidadania (GADOTTI, 2010). Esta proposta de educação, portanto, visa a construção constante de reflexões sobre a vida (em sala de aula), na tentativa de que os momentos vividos na escola e em sala de aula proporcionem não só conhecimento científico, mas também ajudem a construir a ideia de que a educação precisa ser lugar de luta contra discursos e atitudes antidemocráticas, preconceituosas e que possam vir a ferir os direitos humanos.

Nessa perspectiva, é preciso se pensar, obviamente, na formação de professores (de línguas) que entendam a crítica e a reflexão como requisitos permanentes no processo de ensino-aprendizagem. Entendo, ainda, que existem diferentes propostas para formar professores (MATEUS; MILLER; CARDOSO, 2019) mais responsivos às exigências educativas da contemporaneidade (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014) e acredito que uma delas é a Prática Exploratória (MORAES BEZERRA, 2015; MILLER; GÓES MONTEIRO; BARRETO, 2019). Dessa maneira, faço coro com Barreto, Miller e Góes Monteiro (2015, p. 60), quando as autoras dizem que,

para percorrer o caminho de formação docente pautado na reflexão crítica [...], entendemos ser imprescindível que o futuro professor perceba a importância de desenvolver não só a sua habilidade de escuta, mas também a de seu aluno. Essa escuta, entretanto, deve ser real [...] para garantir o intercâmbio, a troca, a partilha de ideias entre todos os participantes da interação. [...] Concebemos o exercício da escuta e a sua valorização ações primordiais para o envolvimento de todos – alunos e professores – numa prática pedagógica reflexiva como forma de ‘estar’ na sala de aula e de valorizar a ‘qualidade de vida’ nela vivenciada [...].

O PIBID de Letras da PUC-Rio, como temos visto até aqui na experiência narrada por Wal, como espaço formativo, parece promover não só momentos de coconstrução de (novas) experiências acadêmico-pedagógicas, mas também momentos de desconstrução de velhas práticas. No final da microcena 8, apresentada na página 67, Wal nos orienta que, agora que tem recebido PIBIDs que estão nos primeiros semestres da graduação, é comum observar a reprodução da sala de aula que eles tiveram “na escola. no ensino médio, principalmente, então é quadro é:: copiar no quadro o que está no livro pra depois do livro é:: responder.” (linhas 40-46).

Já nesta seção, na microcena 9, Wal, como professora coformadora destes PIBIDs, tem atuado para justamente desconstruir isso (linha 48). “[E]u vou

desconstruindo sempre respeitando, envolvendo (0,2) pela observação “olha, você não acha que?” então eu eu nunca em nenhum momento eu chego e falo “olha, agora nós envolvemos”, “agora nós ouvimos”, “agora nós trabalhamos para o crescimento mútuo”, “agora é qualidade de vida”. isso não tem. é a aula como vai sendo como vai acontecendo, mas sempre chamando atenção para que não é o quadro- não é o quadro que vai determinar o- você pode botar quantas cores você quiser no quadro. não é a aula preparada. é a aula que vai acontecer naquele momento e o respeito com o aluno. observar- deixa o aluno falar- (linhas 49-62). Aqui, Wal avalia seu trabalho de coformadora dos PIBIDs como sendo um processo, ou seja, como algo que não começa e termina. Mais uma vez, temos a ideia do processo refletida no uso dos verbos no presente contínuo: ‘desconstruindo’, ‘respeitando’, ‘envolvendo’, ‘acontecendo’. De igual modo, algo que chama atenção é o uso constante dos advérbios de negação ‘não’ e ‘nunca’. Só neste trecho, são cinco menções, além da expressão ‘em nenhum momento’. Isto indica, claramente, a avaliação de Wal, ao retomar meu questionamento sobre como ela percebe os princípios em sua prática pedagógica, que, em suas aulas, os princípios não são mencionados verbalmente em uma espécie de protocolo, mas são incorporados a sua prática.

Esse trecho me lembra uma discussão importante proposta por Almeida (2014, p. 104-105), a qual gostaria de revisitar, pois, mesmo que estejamos trabalhando para formar professores mais sensíveis aos diferentes contextos de ensino-aprendizagem, ainda existe, na sociedade, um

contexto marcado pela subsistência e renovada valorização de discursos e práticas típicas de uma cultura de controle, a cultura do método, contrapondo-se a uma pedagogia que aposta na autonomia de professores e alunos para a construção de práticas relevantes para a realidade local. Diante desse contexto, que tende a reforçar a identidade do professor [de inglês] como instrutor (GARCEZ: 2003), torna-se relevante, para os pesquisadores e professores universitários comprometidos com a formação do educador linguístico, a investigação do perfil de seus licenciandos, especialmente no que diz respeito à influência da cultura do método em suas crenças e identidades. Essas precisam ser acessadas pelos próprios futuros professores de forma crítica, para que possam, então, caso considerem necessário, reformulá-las. Cabe ao formador-pesquisador compreender criticamente essas crenças e provocar, respeitosamente, os licenciandos a examinarem as suas origens e os interesses a que servem.⁵³

⁵³ Acréscimo meu.

Assim, como tem feito Wal ao coformar os PIBIDs que tem recebido em sua sala de aula da educação básica, é preciso trabalhar para a desconstrução do entendimento do professor como instrutor (de línguas) para a coconstrução e a ratificação do professor como educador linguístico de modo acolhedor e ético, sempre respeitando, envolvendo (linha 50) e encorajando os professores em formação a também tomarem responsabilidade pelo seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Pois, de fato, o fazer exploratório não está no dizer “olha, agora nós envolvemos”, “agora nós ouvimos”, “agora nós trabalhamos para o crescimento mútuo”, “agora é qualidade de vida” (linhas 52-55), mas antes nas experiências que construímos mutuamente no processo de ensino-aprendizagem.

3.6.4

Microcena 10: “não é a sala de aula isolada”

| | | |
|-------|----|--|
| Wal | 63 | deixa o aluno falar- é: semana passada, é: os |
| | 64 | PIBIDs prepararam uma aula que seria- a ideia |
| | 65 | era fazer um texto coletivo. ótimo, né? mas os |
| | 66 | alunos não- cadê a preparação? você pensou, tá? |
| | 67 | mas os alunos “ué? mas como assim?” |
| Bebel | 68 | “cadê a chave pra abrir?” hhhhhh |
| Wal | 69 | “como assim?” (0,3) e aí não andava. não andava |
| | 70 | de jeito nenhum. porque:: não é porque você |
| | 71 | resolve que vai fazer uma coisa que aquilo vai |
| | 72 | acontecer. o outro também tem o seu tempo, né? |
| | 73 | e aí eu comecei a brincar “não, pera aí. (0,2) |
| | 74 | que que vai- como é que vai ser essa história?” |
| | 75 | tinha é- com os verbos no passado. |
| Bebel | 76 | uh:::::m |
| Wal | 77 | aí o que que aconteceu. aí começou assim |
| | 78 | “porque uma- um professor de <u>me::rda</u> ” porque |
| | 79 | aí eles também vão se defendendo. tá bom. aí |
| | 80 | eu coloquei lá “um professor de merda”. escrevi |
| | 81 | lá. “tá bom. professor de merda. chegou. falou. |
| | 82 | e não sei o que” (.) daqui a pouco eles foram |
| | 83 | vendo que não era nada <u>tã:o</u> difícil. |
| Bebel | 84 | é. |
| Wal | 85 | e foram escrevendo a história- eu não me lembro |
| | 86 | mais. eu tenho a história no celular. mas aí |
| | 87 | tinha toques de coisas mágicas, né? porque um |
| | 88 | sétimo ano. tinha uma coisa mágica. porque aí |
| | 89 | vem o sobrenatural. uma história <u>totalmente</u> |
| | 90 | louca. mas tava ali (0,1) >com os verbos no |
| | 91 | passado<. tava ali, né? então. é: eu não sentei |
| | 92 | e conversei “olha, a gente- o outro tem tem seu |
| | 93 | tempo”, >isso vai sendo vivido<. é vivido por |
| | 94 | mim. é vivido pelo aluno. é vivido pelo PIBID. |

| | | |
|-------|-----|---|
| | 95 | mas aí a gente tem as reuniões, né: e aí a |
| | 96 | gente= |
| Bebel | 97 | =é. tem a parte teórica, né? acontece também. |
| Wal | 98 | e agora na- lá eles tem aulas com a Inés. com |
| | 99 | a Cristina. eles leem textos. então assim. <u>não</u> |
| | 100 | <u>é</u> a sala de aula isolada. é tudo é- todo esse |
| | 101 | trabalho de reflexão e de construção, ele é |
| | 102 | feito assim. vivido. refletido. estudado. |
| | 103 | construído. as coisas é: me parecem que são |
| | 104 | assim >normais<- mas aí eles começam a dizer |
| | 105 | "ah! eu já sei. prática exploratória (0,2) não |
| | 106 | te:m resposta" aí eu brinco é: "quer resposta |
| | 107 | vai pro google", "ah. é entendimento" e aí vai |
| | 108 | tendo assim, né? um diálogo. a universidade e |
| | 109 | a sala de aula. que é o que= |
| Bebel | 110 | =deveria ser= |
| Wal | 111 | = que a gente (0,2) pensa. |

O ensino de língua inglesa já passou por diferentes métodos e perspectivas teórico-metodológicas (RICHARDS; RODGERS, 1986) ao longo de décadas. Hoje, em uma era pós-método (PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991; 2003b; KUMARAVADIVELU, 1994; 2003) e cada vez mais interconectada pelas novas tecnologias digitais, é preciso ter em mente que este ensino deve propiciar

a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p. 241).

Na microcena 10 acima, temos um bom exemplo do contexto de ensino de inglês (em uma escola pública), o qual precisa ser sempre contextualizado (ALMEIDA, 2012) e planejado. Entretanto, uma boa aula não está, somente, no planejamento. É evidente, porém, que é importante sempre preparar, com brevidade, as propostas de uma disciplina. Quando (re)lia o trecho acima, lembrava algumas de minhas aulas super preparadas que não aconteceram da maneira esperada. Com sinceridade, espero que momentos assim também já tenham acometido você, leitor(a), e que eles continuem acontecendo, pois não são bons planejamentos que fazem boas aulas, mas o olhar sensível ao que está acontecendo no ali e no agora de nossas salas de aula e que precisam ser mais

valorizados. Tendo em mente sempre que o planejamento é importante, mas como bem avalia Wal, “não é porque você resolve que vai fazer uma coisa que aquilo vai acontecer” (linhas 70-72).

Wal nos narra, na microcena 10, uma experiência interessante com seus alunos e com os PIBIDs, os quais estavam à frente da aula naquele dia. A proposta era a construção de um texto coletivo, no qual os alunos pudessem utilizar verbos no passado. Depois da aula não seguir como o esperado pelos professores em formação, Wal toma a frente da proposta de modo a ajudá-los. É possível perceber que, embora tenha sido difícil o engajamento inicial dos alunos, talvez por não estarem entendendo muito bem a proposta da atividade, com a mediação de Wal, “eles foram vendo que não era nada tã:o difícil” (linhas 82-83). A sala de aula é um lugar do inesperado, no qual acontecem diferentes oportunidades de aprendizagem que precisam ser mais valorizadas (ALLWRIGHT, 2005), como a ilustrada nessa microcena.

Portanto, a educação precisa “garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneiras que lhes permitam participar plenamente de atividades públicas, comunitárias e econômicas” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9). Da mesma forma, o ensino precisa ser significativo, isto é, fazer parte do contexto dos alunos: “mas aí tinha toques de coisas mágicas, né? porque um sétimo ano. tinha uma coisa mágica. porque aí vem o sobrenatural. uma história totalmente louca. mas tava ali (0,1) >com os verbos no passado<. tava ali, né?” (linhas 86-91); pois é esse ensino “que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem que conduzam a uma participação social plena e equitativa (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 9). É preciso entender, ainda, “que isso vai sendo vivido<. é vivido por mim. é vivido pelo aluno. é vivido pelo PIBID” (linhas 93-95).

Toda a narrativa de Wal, discutida nesta seção, nos apresenta o potencial do PIBID enquanto espaço formativo e apresenta a Prática Exploratória como viés para a formação de novos professores (de línguas). Assim, é neste diálogo entre a universidade e a escola que precisamos derrubar paredes e construir novos caminhos (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004) para a formação de professores críticos e cada vez mais engajados com as reflexões cotidianas do processo de ensino-aprendizagem (de línguas) (MILLER, 2012) e de seus contextos de trabalho.

Assim como Miller (2013, p. 99-100), acredito que

a pesquisa na área de formação de professores à luz da Linguística Aplicada (doravante, LA) se justifica por quatro razões. Como área de investigação, ela traz, em primeira instância, fortalecimento acadêmico para as práticas de formação, tanto inicial quanto continuada. A segunda contribuição tem se manifestado no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais. A terceira contribuição da pesquisa é de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o status institucional dos formadores de professores, tanto no Brasil, quanto no exterior. A quarta contribuição da área, e talvez a mais significativa dentro da LA contemporânea, é a que se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores.

Nessa perspectiva, faço coro com Nóvoa (2007, p. 14) de que é necessária “uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas”. Acredito que o PIBID tem sido um dos espaços formativos que ajudam na integração entre a Universidade e a Escola, ajudando professores em formação a entenderem os que-fazer da prática docente e a refletirem sobre sua atuação em escolas e em espaços pedagógicos. Da mesma forma, acredito que a Prática Exploratória tem papel importante nesta formação prática, crítica e reflexiva de professores (MILLER, 2017; BARRETO, 2017), uma vez que a análise e a reflexão sobre as experiências docentes são fundantes em sua filosofia e em seus princípios.

Obviamente, como aponta Tardif (2014), é preciso discutir sobre os saberes profissionais necessários aos professores com os futuros docentes. Porém, tem me parecido mais urgente refletir sobre a formação de professores dentro da própria profissão (NÓVOA, 2009), uma vez que tal formação

passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, n.p.).

Ainda segundo NÓVOA (1992, n.p.),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

De outro modo, assim como avalia Wal, “todo esse trabalho de reflexão e de construção” sobre a formação de professores, precisa ser “feito assim. vivido. refletido. estudado. construído.” (linhas 100-103). E, para tal, percebo que a Prática Exploratória tem potencializado belos

percursos de formação inicial e contínua de professores, além de estar se apresentando como um destes caminhos de formação docente que entendem os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) que precisam conhecer e se sentir seguros com relação às técnicas necessárias da profissão, mas que estão atentos à sua própria prática, refletindo criticamente sobre ela.

4

Conversas (exploratórias) sobre formação inicial e pesquisa científica

[...] a educação sempre envolve um risco. O risco não é que a educação falhe porque não é suficientemente baseada em evidências científicas. O risco não é que os alunos falhem porque não estão trabalhando o suficiente ou estão sem motivação. O risco existe porque, como W. B. Yeats colocou, a educação não se trata de encher um balde, mas de acender uma fogueira. O risco existe porque a educação não é uma interação entre robôs, mas um encontro entre seres humanos. O risco existe porque os estudantes não devem ser vistos como objetos a serem moldados e disciplinados, mas como sujeitos de ação e responsabilidade. Sim, educamos porque queremos resultados e porque queremos que nossos alunos aprendam e alcancem. Mas isso não significa que uma tecnologia educacional, ou seja, uma situação em que haja uma combinação perfeita entre “entrada” e “saída”, seja possível ou desejável. E a razão para isso reside no simples fato de que, se arriscarmos a educação, há uma chance real de que a educação seja totalmente eliminada.

Biesta, 2016, p. 1⁵⁴

Ao longo de, praticamente, oito anos, trabalhei como professor em um pré-vestibular popular na cidade de Niterói, onde havia estudado antes de ingressar na universidade. Comecei sendo monitor aos sábados. Depois assumi as disciplinas de Inglês e Língua Portuguesa. Lá, tínhamos uma média de quinhentas vagas anuais que atendiam as mais diferentes pessoas. Meu vínculo com o pré popular, como chamávamos, foi minha primeira experiência enquanto professor fora dos cursos de idiomas. Eu aprendi muito e construí laços importantes de amizade.

Certa vez, estava em uma festa de aniversário de uma de minhas primas, quando fui abordado por um jovem rapaz. Ele começou dizendo que eu, possivelmente, não lembraria dele – e, de fato, não lembrava – pois, eu deveria ter tido muito alunos, mas que ele não poderia deixar passar a oportunidade de me agradecer. Sem entender muito do que ele estava falando, o questioneei sobre o agradecimento. Ele me respondeu que havia estudado no pré fazia uns anos e

⁵⁴ Minha tradução. No original: [...] *education always involves a risk. The risk is not that education might fail because it is not sufficiently based on scientific evidence. The risk is not that students might fail because they are not working hard enough or are lacking motivation. The risk is there because, as W. B. Yeats has put it, education is not about filling a bucket but about lighting a fire. The risk is there because education is not an interaction between robots but an encounter between human beings. The risk is there because students are not to be seen as objects to be molded and disciplined, but as subjects of action and responsibility. Yes, we do educate because we want results and because we want our students to learn and achieve. But that does not mean that an educational technology, that is, a situation in which there is a perfect match between “input” and “output”, is either possible or desirable. And the reason for this lies in the simple fact that if we take the risk out of education, there is a real chance that we take out education altogether.*

que eu tinha sido seu professor. Ele disse que lembrava com carinho de minhas aulas, pelo meu tom sempre sarcástico e pelas minhas dicas que, em suas palavras, foram muito importantes. Na época de nosso encontro inesperado, ele estava cursando engenharia em uma universidade pública e seu agradecimento se dava por conta de eu o ter incentivado, de certa forma, a alcançar seu objetivo de ingressar na universidade. Lembro de ter me alegrado com a conquista dele e de o ter parabenizado. Depois, fomos aproveitar a festa.

Como Biesta (2016), acredito que a educação possui riscos com os quais, muitas vezes, não temos como dimensionar. As relações que socioconstruímos em sala de aula, mesmo que despercebidas por nós, tem o poder de marcar (MORAES BEZERRA; NUNES, 2013; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016; NUNES, 2017). Assim, essas emoções que emergem das experiências que vivemos socialmente no contexto educacional ajudam a construir nossas identidades (ZEMBYLAS, 2003b) e nos motivam ou não a persistir em nossos sonhos ou nos abrem novos caminhos de vida. Neste capítulo, então, por meio de minha conversa com Bia e Evellyn, discuto um desses riscos: o de marcar e influenciar pessoas em suas jornadas (de vida, ensino e pesquisa).

4.1

Notas teórico-analíticas: narrativa, interação e identidade

Uma das críticas direcionadas aos estudos pioneiros de Labov (1972) é o fato de as narrativas surgirem em entrevistas formais, isto é, de elas serem resultado de algum tipo de estímulo prévio e não de aparecerem espontaneamente no decorrer das conversas.

Esse questionamento está relacionado ao fato de o contexto de fala dos entrevistados ser ignorado, aspecto crucial e indispensável para estudos firmados na Linguística Aplicada (LA). O contexto, então, para as propostas de pesquisa e para a análise dentro da LA, é obrigatório. A famosa frase “o que está acontecendo aqui e agora?”, de Goffman⁵⁵, é guia para qualquer estudo que tenha o discurso como fundamento.

Assim, aspectos como “quem são os nossos interlocutores, de que estão falando, como se colocam frente ao assunto em pauta e como se organiza a interação são informações contextuais que estruturam e constituem as nossas conversas cotidianas” (RIBEIRO; PEREIRA, 2002, p. 49). Afinal,

⁵⁵ Conferir Ribeiro e Pereira (2002). Referências neste trabalho.

as oportunidades de narrar surgem, em geral, na conversa, ou seja, nesses engajamentos de interação interpessoal face a face cotidiana que são o cenário primordial da ação humana, no qual, pelo uso da linguagem como forma de vida, as ações se sedimentam na constituição daquilo que por fim entendemos como a experiência e a sociedade (GARCEZ, 2001, p. 191).

E por crermos que todos os usos da linguagem se organizam a partir de seu cenário básico e primordial que é a conversa cotidiana, dizemos, então, que contar histórias na conversa cotidiana vem a ser a forma primordial de narrativa (GARCEZ, 2001., p. 192).

A narrativa, portanto, sob essa perspectiva discursivo-interacional, é entendida como o princípio organizacional da ação humana (RIESSMAN, 1993) e uma prática que “constrói sentidos culturalmente relevantes” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 99). O interesse agora não recai na estrutura, mas no ato de narrar, isto é, como os indivíduos contam suas histórias, o que eles mais enfatizam ou o que omitem. Você, por exemplo, já percebeu que existem pessoas que contam sempre as mesmas histórias, as quais você já sabe de cor? Porém, você também já reparou que essas mesmas narrativas foram contadas de diversas maneiras e com ênfases diferentes? São questões como essas que têm direcionado os estudos atuais de narrativas.

Entretanto, contar histórias não é uma tarefa fácil. Bastos (2005, p. 78) nos explica que

para contar uma história, o narrador precisa, em primeiro lugar, conseguir tanto um turno de fala mais longo do que habitual, quanto a atenção do ouvinte. Para tanto, ele anuncia um prefácio, isto é, um enunciado através do qual sinaliza o propósito de produzir uma fala mais longa, como, por exemplo “sabe o que aconteceu?”. Normalmente, o ouvinte [...] concorda em ceder ao outro um turno mais longo e prestar atenção, emitindo uma fala como “o quê?”. Uma vez negociado o espaço e a atenção do ouvinte, o narrador conta, então, sua história.

A análise de narrativas, dessa forma, por ser uma maneira de comunicação (GEORGAKOPOULOU, 1997), apresenta afinidades metodológicas, principalmente, com pesquisas de natureza qualitativa e interpretativista, uma vez que

não se credita mais um sentido universalmente válido às coisas do mundo; isto é, os significados sociais não são passíveis de descoberta, e sim de construção ativa. Esse novo modo de se produzir sentidos na pesquisa social passa a se basear, inevitavelmente, no diálogo multidisciplinar entre diferentes modos de se pensar as práticas humanas (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102).

Portanto, o interesse da análise de narrativas está no que acontece na vida social. Segundo Bastos e Biar (2015), ao proporem um panorama sobre a área, o

contexto micro, antes ignorado, é um dos pontos considerados fundamentais como objeto em pesquisas de cunho social atualmente. É importante, ainda, considerar que existem caminhos analíticos comuns na análise de narrativas que envolvem a identificação formal da narrativa, a relação entre narrativa e interação, bem como narrativa e identidade.

No capítulo 2, em minha conversa com Sabine, iniciei a discussão sobre narrativa e identidade, vimos que as identidades não são fixas, mas fluídas e construídas na prática, em cada interação. Afinal, as narrativas não são somente textos, mas práticas (sociais) (SARANGI, 2008). Nesta perspectiva, quando narramos nossas experiências, (re)configuramos nossas identidades, visto que, “de forma nenhuma, [elas] são fatos consumados, mas sim que são constantemente renegociad[as], e que as situações comunicativas e interacionais são a base sobre a qual ocorre esse processo de renegociação” (BAMBERG, 2002, p. 153 – acréscimos meus).

“Cada um de nós é membro de muitos Discursos, e cada Discurso representa uma de nossas múltiplas identidades” (GEE, 2008, p. 4). Identidades que não são autônomas, já que “adquirem sentido em relação a outras identidades, em processos que emergem na interação social” (FABRÍCIO; BASTOS, 2009, p. 46).

4.2 Beatriz

Recebo o pedido para me apresentar aos leitores da tese do Diego e não consigo evitar as perguntas: O que, afinal, os leitores desta tese esperam conhecer ao me lerem? E eu, que imagem espero que façam de mim? Fico com as perguntas a me instigar enquanto me lembro que qualquer apresentação que eu construa será só a tentativa mal-sucedida de capturar um fragmento de quem sou-em-devir.

E, vejam só, eu na solidão de meu isolamento social (sim, escrevo em tempos de coronavírus, e minha escrita não é imune a esta vivência), sigo projetando aqueles que dialogarão com meu discurso... e, na tentativa de antecipar as perguntas que farão de mim, digo que sou professora de inglês na Educação Básica e pesquisadora em Estudos da Linguagem, cursando um doutorado no qual penso e convido meus alunos a pensarem as relações que vivemos em sala.

Sou professora-pesquisadora no país onde vidas importam menos que a economia, onde discursos que flagelam a população e preservam detentores de grandes fortunas encontram eco entre quem deveria se insurgir. Professora-pesquisadora em um mundo onde produzir significa tanto que falta tempo para simplesmente estar: "tempo é dinheiro"; "publique ou pereça"; "vai valer nota?". Talvez por isso goste tanto de enveredar pelos caminhos da educação: sem deixar de reconhecer que muitos vivemos projetos educacionais nos quais reproduzimos uma ordem nociva, sigo acreditando que na fricção dos meus saberes com os de meus alunos, nos breves instantes em que conseguimos ser presença uns para os outros, podemos imaginar modos mais bonitos de estar no mundo.

4.3 **Evellyn**

Me chamo Evellyn Juliane (segundo mamãe, Juliane por conta de uma “surpresa” de papai, Júlio, que chegou com a certidão de nascimento em sua homenagem rs). O meu marido e a maioria dos meus amigos me chamam de Eve. Para Bel, sou a Ju e para minhas irmãs Evinha. Para o Di, sou a Sis, com muito orgulho e amor envolvidos. Sou professora de Inglês desde os 17, mas é pela vida acadêmica que meus olhos brilham. Hoje, trabalho em uma escola estadual do Rio de Janeiro, onde atuo como Diretora Adjunta há 4 anos.

4.4 **Diego**

Em uma de minhas conversas com Evellyn sobre uma das versões desta tese, ela me sugeriu que eu me apresentasse. Então, aproveito este momento para compartilhar um pouco mais de mim. Completei 30 anos em janeiro de 2022. Vivi por três anos no baixo sul da Bahia e, hoje, estou de volta ao Rio de Janeiro. Atualmente, sou professor de língua inglesa de uma instituição pública especializada no ensino e no atendimento de pessoas com deficiência visual no Rio de Janeiro. Minhas experiências por lá são recentes, mas elas já têm me proporcionado diferentes percepções sobre como precisamos estar em constante aprendizado. Sou pai de uma Golden super brincalhona que se chama Ayla e estou prestes a me casar. Nesses tempos de pandemia, desenvolvi algumas habilidades culinárias e retomei os estudos do francês. Espero que esta tese seja mais uma parte de minhas histórias compartilhadas.

4.5

Prelúdio

Era feriado de sete de setembro quando Bia, Evellyn e eu nos encontramos em uma cafeteria de um shopping no centro da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Como de costume em feriados, em momentos pré-pandêmicos, o shopping estava lotado. Conseguimos uma mesa e começamos a avaliar o cardápio. Eu, fã que sou de bolos, já me antecipei e pedi um pedaço do de chocolate, com uma xícara de capuccino italiano. Logo em seguida, as meninas me seguiram, um expresso curto para Evellyn e um chá para Bia.

Nosso encontro em trio se deu porque Bia e Evellyn moravam próximas e havíamos conseguido organizar nossas agendas. Diferente de minha relação com Evellyn, que tem sido construída desde nossa graduação em Letras, Bia e eu havíamos nos conhecido fazia pouco tempo, em 2017, em uma disciplina ministrada por Inés no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio, quando Bia foi aluna extraordinária. Bia e Evellyn não se conheciam pessoalmente e este foi um momento importante para nos conhecermos melhor.

Além disso, esta foi a primeira conversa que tive para a geração de dados para minha pesquisa de doutorado. Sinceramente, eu não tinha muitas ideias de como conduzir a conversa, nem mesmo perguntas eu havia preparado – se é que elas eram importantes. Eu, simplesmente, só gostaria de conversar sobre as experiências de Bia e Evellyn com a Prática Exploratória. Entretanto, para minha surpresa, foram as minhas experiências que vieram à tona.

4.6

Microcena 11: “Mas a Bia sabe [...] como foi que você entrou [...] pro grupo de pesquisa?”

| | | |
|---------|----|---|
| Evellyn | 1 | mas e a pergunta que você tinha pra Bia? |
| Diego | 2 | a pergunta que eu tenho pra Bia na verdade, |
| | 3 | serve pras duas. mas pra Bia pelo contexto |
| | 4 | que ela tá mesmo. da categoria. pensando, |
| | 5 | né? é::: como tem sido (0,3) pesquisar (0,2) |
| | 6 | no doutorado com esse olhar exploratório. |
| | 7 | pensando em termos metodológicos. pensando |
| | 8 | nos princípios, principalmente porque você |
| | 9 | quer é::: você tá estudando a sala de aula, |
| | 10 | seus alunos e tal. mas- porque uma das coisas |
| | 11 | que eu tenho pensado é justamente isso. a PE |
| | 12 | começou na sala de aula e hoje a gente tem- |
| | 13 | se ampara em termos teóricos e metodológicos |

| | | |
|---------|--|---|
| | 14 15 16 17 18 19 20 21 | nas nossas pesquisas de stricto sensu. então, mestrado e doutorado. na pós, né? então, a gente sempre tem esse olhar exploratório. e o que você tem percebido na construção da sua tese, da sua pesquisa? acho que serve pra todo mundo. pra mim também. eu fico pensando- >na verdade<, eu não sei dizer se eu saberia fazer diferente do que eu faço. |
| Evellyn | 22 | sim. ah, é? |
| Diego | 23 | não sei. |
| Evellyn | 24 25 | mas a Bia sabe que você [risos] como foi que você entrou pro: (0,1 pro grupo de pesquisa? |
| Diego | 26 27 | nem eu sei como eu entrei. como assim? que pergunta é essa? |
| Evellyn | 28 | então eu acho que a gente deveria voltar= |
| Bia | 29 | =então explica |
| Evellyn | 30 31 | a pensar. você tá perguntando pra gente como que a gente::= |
| Diego | 32 33 34 | =ah, pra mim foi o seguinte. é:: na época, eu queria fazer- eu queria participar de alguma coisa. |
| Evellyn | 35 | ele fazia tudo! |
| Bia | 36 | [risos] |
| Evellyn | 37 | ele fazia qualquer coisa. |
| Bia | 38 | me chama que eu tô dentro. |
| Diego | 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 | é. me chama que eu vou. aí, teve uma teve uma aula da Isabel de inglês três(0,3)inglês três, na verdade, foi muito diferente pra gente porque a Isabel fazia umas coisas com a gente que a gente não tava acostumado. ela perguntava pra gente que tipo de prova a gente queria fazer. teve uma aula que ela pediu pra gente fazer um modelo de prova e mandar pra ela porque ela ia fazer aquilo. tipo, contruir as questões com ela. |
| Evellyn | 49 50 | e eu acho que já tinha um tempo que ela não pegava língua. |
| Diego | 51 | é. |
| Evellyn | 52 53 54 | ela pegava muito fundamentos e aí teve um semestre que ela pegou língua inglesa que era a turma do Diego. |
| Diego | 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 | e eu lembro da primeira aula. tipo, em inglês três a gente estudava(0,2)eu acho que era substantivo e adjetivo. bem grammar mesmo e, na primeira aula, ela fez uma brincadeira com a gente. ela levou vários objetos. tipo num papel durinho assim. meio que de papelão. dividiu a gente- a turma em quatro grupos e aí a pessoa ia lá na frente, colocava uma venda. colocava um objeto desse do saquinho e meio que- e a gente tinha que dar dicas pra essa pessoa(0,2)e essa pessoa tinha que adivinhar que objeto era aquele. |
| Bia | 67 | uhum |

| | | |
|---------|--|--|
| Diego | 68 69 70 71 72 73 74 75 | pra estudar justamente- a ideia disso era pra dizer que a gente ia estudar é:: substantivos.e eu lembro que a minha turma achou aquilo muito infantil. tipo. a gente estava na faculdade(0,2)brincando, sabe? e depois a gente foi entendendo o porquê daquilo. porque a gente ia ser professor, sabe? |
| Bia | 76 | sim. sim. |
| Diego | 77 78 | e era uma forma de didatizar um assunto que era extremamente chato. |
| Bia | 79 | Uhum |
| Diego | 80 81 82 | e a gente começou também depois a perceber que esse era o olhar teórico-metodológico que ela tinha, sabe? |
| Bia | 83 | Uhum |
| Diego | 84 | humana. bem próxima, sabe? |
| Bia | 85 | Uhum |
| Diego | 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 | que minha turma demorou pra- tipo assim, meio semestre pra entender e depois que a gente entendeu a gente falou "cara, que máximo!". e ai foi. e ai, em uma das avaliações, ela me convidou pra fazer a seleção. ai eu fiz a seleção e passei e a Fran já tava, né? a Fran era tipo minha melhor amiga de graduação, então a gente tava junto. duplinha. e conhecemos a Evellyn nesse processo todo e viramos um trio. eu entrei na na pesquisa por isso.(0,3)e ai eu digo que eu fui formado na PE e pela PE(0,1)por isso eu não sei se saberia fazer- se meu percurso teórico-metodológico em termos de pesquisa seria o mesmo. eu não sei se eu saberia fazer diferente. não sei se eu me veria fazendo também dessa forma. não sei se, por exemplo, eu tivesse- se eu seria feliz, talvez= |
| Evellyn | 104 | =seguindo= |
| Diego | 105 106 107 108 | =seguindo outra linha ou pensando em outra coisa. eu lembro que eu gostava muito de aquisição de segunda língua e tava muito em uma pegada psicolinguística. |
| Evellyn | 109 | tava mesmo. |
| Bia | 110 | hhhhhh |

Qual é o seu *puzzle*⁵⁶? Foi uma das primeiras perguntas que Evellyn me fez quando nos encontramos. Minha resposta foi direta: "eu não tenho um". E rimos.

⁵⁶ Os *puzzles* ou questões instigantes são uma marca da Prática Exploratória. Eles são perguntas construídas, em sua maioria, com o pronome interrogativo 'por que' que nos ajudam em nossa busca por entendimentos. No geral, o início de nossas reflexões tem por base um *puzzle* que 'resume' o que nos inquieta em nossas práticas de ensino, pesquisa e/ou formação. E como nosso objetivo é entender esses porquês e não 'somente' solucioná-los, evitamos iniciar tais perguntas com um 'como', que, naturalmente, já visa uma resolução (MILLER et al, 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; HANKS, 2017).

Porém, Evellyn ainda estava inquieta. Mais uma vez, ela me questionou: “Bem, se você não tem um *puzzle*, o que está estudando no doutorado?”. Foi então que comecei a compartilhar com elas minhas ideias ainda bem iniciais do doutorado e o que eu gostaria de pesquisar.

Evellyn foi minha veterana na graduação e é, hoje, uma de minhas melhores amigas. Nossa relação sempre foi muito dialógica e franca. Não à toa, nos chamamos de irmãos. Ela foi, e é, meu par mais competente (VYGOTSKY, [1978] 2007) em muitos momentos de minha trajetória acadêmica e de vida. Acredito que essa contextualização seja importante, pois, em determinado momento de nossa conversa, Evellyn toma o turno e muda o enquadre⁵⁷ da interação, assumindo um *footing*⁵⁸ como que de ‘pesquisadora’, orquestrando a interação, de modo a contextualizar Bia sobre nossa formação. Vejamos.

Na linha 1 da microcena 11 acima, Evellyn me questiona sobre uma das perguntas que eu tinha para a Bia. Assim, entre as linhas 2 e 21, faço uma orientação sobre minha questão para Bia. Alguns elementos são interessantes e já explico. Na linha 4, por exemplo, uso o termo ‘categoria’. Inicialmente, eu havia pensado em convidar professoras que tivessem tido alguma experiência com a Prática Exploratória para colaborar com minha pesquisa, mas havia as dividido em categorias baseadas em seus contextos de atuação, isto é, professoras formadoras de professores, professoras atuantes na educação básica, professoras estudantes de pós-graduação etc. Bia se encaixava na categoria professora estudante de pós-graduação e Evellyn, professora atuante na educação básica. Entretanto, com o tempo, essa proposta de categorização foi sendo esquecida – ainda bem. Ela estava presente, principalmente, porque eu tinha o vislumbre de entender melhor os caminhos teórico-metodológicos que a Prática Exploratória vinha construindo com o tempo em diferentes espaços e pensar em conversar com pessoas que atuavam em diferentes contextos parecia uma boa proposta no início.

Minha pergunta para Bia, então, estava justamente relacionada aos caminhos teórico-metodológicos que ela estava construindo em sua pesquisa de doutorado amparada pela Prática Exploratória (linhas 5-10). Diferente de Evellyn e eu, que conhecemos a Prática Exploratória ainda em nossa graduação em

⁵⁷ O enquadre é “uma noção fundamental para a compreensão do discurso oral”. Ele “formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação” (RIBEIRO; GARCEZ in GOFFMAN, 2002, p. 107).

⁵⁸ Segundo Ribeiro e Garcez (in GOFFMAN, 2002, p. 107), “*footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”.

Letras e seguimos nos amparando em seus princípios em nossa formação continuada, Bia conheceu a Prática Exploratória já no mestrado, em eventos acadêmicos e através de Inés, professora que esteve em sua banca de defesa de dissertação. Sua experiência com Inés fez Bia se achegar a PUC-Rio para um possível doutorado, o que, de fato, aconteceu. Minha curiosidade, então, estava em saber como Bia estava conduzindo sua proposta de pesquisa ancorada na Prática Exploratória.

Entre as linhas 10 e 18, faço uma orientação que considero importante e que mostra, de certa forma, uma de minhas maiores questões com a Prática Exploratória nos últimos anos: sua inserção na academia, em pesquisas acadêmicas. Esta, inclusive, foi uma de minhas inquietações no mestrado. A partir do final da linha 18, faço uma avaliação encaixada sobre tal questão, ampliando a discussão para todos. Ainda em minha avaliação, entre as linhas 19 e 21, afirmo que eu não saberia conduzir investigações científicas de outra maneira que não através das propostas apresentadas pela Prática Exploratória. A partir daí, então, surge uma questão.

Na linha 22, Evellyn parece concordar com minha afirmação de ‘não saber fazer diferente’, mas rapidamente me questiona por meio de um “ah, é?” muito sugestivo, como se estivesse interessada em saber o porquê de minha afirmação. Minha certeza, então, se dilui em dúvida, como fica evidente, na linha 23: “*não sei*”. Mais uma vez, Evellyn, se posiciona como gerenciadora da conversa, entre as linhas 24-25, e conduz nossa interação. Ela me questiona se Bia sabe como eu entrei para o grupo de pesquisa. Não entendendo bem o que Evellyn queria com tal proposição (linhas 26-27), a questiono sobre que tipo de pergunta ela estava me fazendo e ela sugere que eu volte ao início: minha inserção na pesquisa (linha 28). Esse pedido também é feito por Bia, na linha 29. A partir desse momento, coconstruímos uma narrativa.

Percebo, nesta discussão, além de um ponto de virada em nossa conversa, mais um exemplo de como o jogo discursivo pode mudar repentinamente e fugir ‘do controle’, isto é, eu, quem deveria ser o “pesquisador” e conduzir a interação, estava sendo arguido. De igual modo, isto testifica que as práticas sociais nas quais estamos inseridos são construídas em diálogo com aqueles que delas participam (MOITA LOPES, 2001). Acho interessante, ainda, que este movimento de Evellyn de conduzir a interação não me afeta ou incomoda, pelo contrário, eu sigo o fluxo da conversa naturalmente. Este movimento discursivo, de igual modo, exemplifica como as conversas exploratórias podem ser potenciais espaços para geração de dados em pesquisas amparadas pela Prática Exploratória e de como

pesquisar com ética, respeito e colaboração com os praticantes da pesquisa possibilita a horizontalização das noções hierárquicas tradicionalmente conhecidas na pesquisa, mudando-as de pesquisador e participantes para participantes-pesquisadores (ALLWRIGHT, 2016). Assim, início, na linha 32, uma história de experiência pessoal (DE FINA, 2003) de como eu ingressei no grupo de pesquisa.

Minha história começa com a expressão “ah, pra mim foi o seguinte” (linha 32), a qual indica que a narrativa irá começar. Entre as linhas 32-34, faço uma avaliação sobre minha postura na época: “eu queria participar de alguma coisa”. Isto me constrói, de certa forma, como uma pessoa que gosta de se envolver e colaborar. O que é ratificado, na sequência, por Evellyn, na linha 35: “ele fazia tudo!”. Chamo atenção para a ênfase dada por Evellyn apontada pelo ponto de exclamação. Enquanto Bia cai na gargalhada, Evellyn continua, na linha 37, a reforçar meu perfil “pau pra toda obra”: “ele fazia qualquer coisa”, sendo seguida por Bia, que cai na brincadeira: “me chama que eu tô dentro” (linha 37).

Retomo o turno na linha 39, concordando com Bia de que é só me chamar que eu vou e prossigo com o começo de uma orientação, que logo se transforma em uma avaliação sobre minhas aulas de língua inglesa três na graduação. Tais aulas eram ministradas por Isabel e foram muito diferentes do que estávamos acostumados até então, como se esclarece ao longo de minha análise. Do final da linha 43 até a linha 48, construo Isabel como uma professora que estava atenta ao contexto e que gostava de colaborar e construir junto conosco. A postura (exploratória) de Isabel, inclusive, já foi discutida em Moraes Bezerra e Nunes (2013) e Nunes (2017) através do relato de Barbara – aluna de graduação, que viu em Isabel uma referência para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A partir desse momento, das linhas 49-54, Evellyn começa a construir a história comigo, através de nossa memória coletiva (GONDAR, 2008). Ela orienta Bia de que Isabel não ministrava disciplinas de língua havia um tempo, focando em disciplinas mais relacionadas a prática de ensino, conhecidas como ‘fundamentos’ e que seu retorno às discussões mais de língua foi com minha turma. Entre as linhas 55-75, conto de uma experiência que tivemos na primeira aula de inglês três com Isabel. Nesta aula, então, Isabel apresenta um jogo como proposta de iniciarmos a discussão sobre substantivos e adjetivos. Como apresento nas linhas 70-71, minha turma considerou tal proposta muito infantil e minha reflexão sobre essa avaliação, hoje, se dá por conta de nossos

entendimentos sobre como ensinar inglês ainda estarem muito ligados a como aprendemos tal língua, isto é, propostas focadas no estudo da língua por si só, não considerando aspectos sociais (ALMEIDA, 2012; 2014) e, muito menos, questões lúdicas e afetivas.

Minha turma, em sua maioria, “conviveu com uma escola “uniformizada”, na qual “um dos papéis centrais do professor era mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental” (BOHN, 2013, p. 81). Se divertir através de um jogo durante uma aula, ainda mais na universidade, estava fora de questão. Entretanto, com o tempo, fomos entendendo que “a aprendizagem é um processo de co-participação em uma comunidade de aprendizagem e não é o produto da mente do indivíduo isolado” (MOITA LOPES, 2003b, p. 14). Percebemos, ainda, que enquanto professores em formação, estávamos construindo novos saberes sobre como ensinar inglês. E como bem pondera Isabel em um de seus textos sobre sua própria prática docente enquanto professora formadora de professores,

no processo de formação, é preciso haver espaço não apenas para a formação do professor-reflexivo, mas também para a construção com o licenciando do seguinte entendimento: o esforço pedagógico precisa contribuir para que o aluno da escola básica aproprie-se do espaço discursivo em sala de aula, utilizando a [língua estrangeira] que aprende para agir no mundo social e não mais para estocá-la em algum ponto de sua memória ou mesmo esquecê-la por não conseguir articular o que aprendeu às possibilidades de uso da mesma (MORAES BEZERRA, 2011, p. 82 – acréscimos meus)

Entre as linhas 80-84, faço uma avaliação de como minha turma passou a entender o “olhar teórico-metodológico” de Isabel, a construindo, mais uma vez, como uma professora “humana. bem próxima”. Esta constatação exemplifica como as práticas pedagógicas de Isabel eram baseadas nos princípios da Prática Exploratória, uma vez que ela sempre estava disposta a nos envolver colaborativamente nos processos de ensino-aprendizagem, integrando reflexão às nossas práticas de sala de aula (MILLER et al., 2008), construindo conosco, ainda, o entendimento de que os professores são intelectuais em constante formação (GIROUX, 1997). De igual modo, Isabel parece estar alinhada a ideia de que a formação inicial de professores de línguas deve vencer a noção de eficiência, na qual o professor é o único que detém poder e conhecimentos (FREIRE, [1996] 2014) e prosseguir para a construção de uma proposta de formação de professores que vise à reflexão crítica e ética (MILLER, 2013), baseada no momento sócio-histórico e nas práticas sociais, tendo, ainda, na

agência e na colaboração entre os pares, alguns de seus principais pilares (ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MORAES BEZERRA, 2011).

Entre as linhas 86-89, continuo minha avaliação sobre como minha turma demorou para entender as propostas pedagógicas de Isabel, visto que elas destoavam do que entendíamos como aulas de língua. Especificamente entre as linhas 89-96, construo uma longa ação complicadora que detalha minha entrada na pesquisa por conta de um convite que recebi de Isabel durante uma de nossas avaliações em língua inglesa três, de meu entrosamento com Fran, amiga de graduação e de pesquisa acadêmica e de como conheci Evellyn, até pouco tempo, a única orientanda de pesquisa de Isabel. Chegando ao fim de minha narrativa, entre as linhas 96-108, apresento uma resolução sobre minha formação que com frequência (re)conto, o fato de que eu entendo que “fui formado na PE e pela PE”. Novamente, a avaliação que fiz no começo da microcena e que aguçou a curiosidade de Evellyn retorna: “eu não sei se eu saberia fazer diferente. não sei se eu me veria fazendo também dessa forma” – e com uma adição muito importante: “não sei se, por exemplo, eu tivesse- se eu seria feliz, talvez”.

Zembylas (2003b) esclarece que existem diferentes maneiras de se observar as emoções que socioconstruímos. Segundo ele, a narrativa é um desses momentos nos quais expomos muitos dos nossos sentimentos sobre nossas vivências. Discursivamente, eu escolho o adjetivo ‘feliz’ para avaliar minha trajetória de formação e de pesquisa. Esta avaliação, ainda, colabora com a construção de minha identidade como alguém satisfeito com suas propostas e caminhos de pesquisa. Assim, concordo com Zembylas (2003b, p. 223) de que as emoções estão intrinsicamente relacionadas com a construção de nossas identidades, pois elas “influenciam profundamente a maioria dos aspectos da vida profissional e do crescimento de um professor. A identidade do professor é em grande parte constituída como resultado desse diálogo contínuo com alunos, pais e colegas”⁵⁹. Portanto, acredito que minha felicidade em relação a minha formação esteja relacionada com a jornada que tenho construído com meus alunos, colegas de trabalho e amigos de formação e pesquisa, bem como por ter tido professoras como Isabel, que me ensinaram que, na educação, corremos o risco de marcar as pessoas e, por isso, é preciso sentipensarmos (ESCOBAR, 2014), isto é, construir entendimentos com a mente e o coração.

⁵⁹ Minha tradução. No original: “[...] *emotions and expressions that profoundly influence most aspects of a teacher's professional life and growth. Teacher identity is largely a constituted outcome of this continuing dialog with students, parents, and colleagues*”.

Assim, também acredito que a formação inicial de professores de línguas precisa ser construída com base na interrelação da mente e do coração. Os saberes docentes não devem estar relacionados somente aos aspectos cognitivos (TARDIF, 2014; CÔRTEZ; NUNES, 2021), mas também precisam considerar o sentir como fundamento integrante das práticas pedagógicas. Portanto, como pondera Nóvoa⁶⁰, o ensino, a pesquisa e a formação precisam considerar o sentir tanto quanto o pensar.

4.7

Microcena 12: “eu tô preocupada em ser professora”

| | | |
|-------|----|---|
| Bia | 1 | eu não sei se quando eu tô em sala de aula é: |
| | 2 | tô muito preocupada em ser pesquisadora, não. |
| | 3 | eu acho que (0.3) a a patricia fala de uma: := |
| Diego | 4 | = é, mas eu também não tô não |
| Bia | 5 | hhhhh não. é porque quando você falou do |
| | 6 | percurso metodológico. eu acho que a prática |
| | 7 | exploratória aparece na minha preocupação na- |
| | 8 | em termos de pesquisa. ela aparece na minha |
| | 9 | preocupação ética. na minha preocupação de |
| | 10 | escuta do outro, de construir com o outro. |
| | 11 | quando eu tô em sala de aula, eu não sei se eu |
| | 12 | tô muito preocupada com o percurso metodológico |
| | 13 | que eu tô trilhando. eu tô preocupada em ser |
| | 14 | professora. e aí quando eu saio de sala de aula |
| | 15 | que cai a ficha “bom, isso aqui é um dado. isso |
| | 16 | aqui serviria pra sala de aula”. eu não sei se |
| | 17 | eu sei explicar como é que eu faço prática |
| | 18 | exploratória. como é meu percurso |
| | 19 | metodológico. coisa e tal. |

Para finalizar este capítulo, separei uma avaliação apresentada por Bia durante nossa conversa sobre seu entendimento em relação ao fazer pesquisa em sua prática de sala de aula para refletirmos. Neste momento, conversávamos sobre como temos percebido os princípios da Prática Exploratória em nossa própria prática enquanto docentes.

Como já argumentei, entendo que todo professor é pesquisador e existe uma discussão bem acalorada no âmbito acadêmico sobre o que vale ser pesquisado, o que seria uma boa pesquisa ou quem estaria apto ou não para propor pesquisas (HANKS, 2017). Essa é, ainda, uma das questões centrais de Allwright ao refletir sobre uma prática exploratória, visto que foi na figura do ‘pesquisador externo’ que suas questões exploratórias emergiram (MILLER et al.,

⁶⁰ Conferir: <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em 04/03/2022.

2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009). O que temos argumentado é que os processos de ensino não precisam estar separados dos processos de pesquisa (HANKS, 2019; MILLER; CUNHA, 2019).

Assim, estou de acordo com Hanks (2019), Miller e Cunha (2019) de que é preciso integrar nossas práticas pedagógicas ao trabalho para entender com vistas à construção de novos conhecimentos sobre o que se passa em sala de aula, bem como fora dela. Desta forma, acredito ser possível educar pela pesquisa (DEMO, 2011) e percebo que a Prática Exploratória possui esse potencial, visto que ela

possibilita o desenvolvimento de identidades de praticantes ao evitar propositalmente uma atitude de pesquisa que interfira no que está acontecendo pedagogicamente ou, em outras palavras, ao evitar transformar o contexto pedagógico em um local de pesquisa. É justamente integrando alunos e professores, bem como a pedagogia e o trabalho de compreensão, que a Prática Exploratória tem ajudado a ressignificar alunos e professores como praticantes capazes de trabalhar crítica, colegiada e reflexivamente, de modo a desenvolver uma compreensão mais profunda de suas próprias vidas (MILLER; CUNHA, 2019, p. 586).⁶¹

Portanto, quando Bia avalia que ela está preocupada em ser professora em sua sala de aula, percebo seu cuidado em não transformar o contexto pedagógico em um lugar somente para se fazer pesquisa (linhas 1-2) ou para gerar seus dados de doutorado. Entretanto, observo que Bia consegue visualizar, quando sai de sua sala de aula, as oportunidades de aprendizagem construídas, as quais podem ser *lôcus* de investigação (linhas 11-16). Esse é o meu ponto aqui. Não acredito que os contextos de ensino precisam se transformar em espaços para o desenvolvimento de pesquisas apenas, mas que, juntos, ensino e pesquisa podem construir entendimentos profundos sobre as vivências compartilhadas em diferentes contextos.

Nesta perspectiva, embora não seja sua proposta inicial, a Prática Exploratória, naturalmente, ao propor a reflexão sobre as questões instigantes que emergem dos contextos pedagógicos estimula a pesquisa e legitima os participantes envolvidos a construírem processos de investigação sobre seus próprios contextos.

⁶¹ Minha tradução. No original: “*Exploratory Practice enables the development of practitioner identities by purposefully avoiding a research attitude that interferes with what is going on pedagogically or, in other words, by avoiding to transform the pedagogic context into a research site. It is precisely by integrating students and teachers as well as the pedagogy and the work for understanding that Exploratory Practice has helped re-signify students and teachers as practitioners who are able to work critically, collegially and reflexively, in order to develop deeper understandings of their own personal practitioner lives.*”

5

Conversas (exploratórias) sobre pessoas, lugares e experiências

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Larrosa e Kohan, 2018, n.p.

Por esses dias pandêmicos, me vi arrumando alguns arquivos no computador. Nessa arrumação, (re)encontrei uma lembrança querida de um momento desafiador em minha jornada docente, mas muito especial e cheio de emoções. Esse achado exemplifica perfeitamente o que Spinoza, em sua proposição 30, apresenta como argumento para sua discussão sobre “a origem e a natureza dos afetos”. Para o autor,

[s]e alguém fez algo que imagina afetar os demais de alegria, ele próprio será afetado de alegria, que virá acompanhada da ideia de si próprio como causa, ou seja, considerará a si próprio com alegria. Se, contrariamente, fez algo que imagina que afeta os demais de tristeza, considerará a si próprio com tristeza (SPINOZA, 2013, p. 118).

Como discuti anteriormente, contar histórias é uma condição humana e, como professor, experiências para serem contadas não me faltam. Acredito que você também tenha muita coisa para compartilhar de suas vivências. Um dos momentos que gostaria de registrar aqui, para iniciarmos este capítulo, é ilustrado, literalmente, por Vivi⁶², no desenho abaixo.

A pequena Vivi foi minha aluna quando fui professor temporário na rede pública de ensino da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro – aproximadamente entre os anos de 2016 e 2017. Lá, inglês e espanhol fazem parte do currículo do

⁶² Como não tenho mais contato com Vivi e não poderia solicitar autorização para utilizar seu nome verdadeiro, decidi utilizar um nome fictício.

Ensino Fundamental – Anos Iniciais, isto é, são línguas ofertadas para alunos do 1º ao 5º ano.



A obra de Vivi

Vivi era gêmea da também tímida, mas sempre alegre Lo⁶³. Elas estavam no 1º ano quando comecei a lecionar no município. Vivi adorava desenhar e era comum estar muito alegre nos momentos em que tínhamos que colorir. No presente que ganhei, em uma análise

despretensiosa, é possível me reconhecer com meus grandes óculos redondos, todo de amarelo, e Vivi sorridente em seu lindo vestido vermelho. Acredito que, pelo senso comum, Vivi soubesse que a cor vermelha representa o amor, bem como os corações no desenho ilustrem isso.

Reencontrar esse desenho foi, de fato, uma alegria. E me lembrou que “o sentido primeiro da palavra ensino remete a esse ato de produzir marcas em alguém” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 35). O que mais gosto quando ensino para crianças é que, além de ser sempre surpreendido quando acho que sei todas as respostas, elas não se envergonham de mostrar seus sentimentos. Elas não escondem suas emoções, quando estão tristes, quando estão alegres. Como Maturana (1998, p. 23-24), tenho entendido que

a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conta perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. [...] Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito.

⁶³ Como não tenho mais contato com Lo e não poderia solicitar autorização para utilizar seu nome verdadeiro, decidi utilizar um nome fictício.

E, amparado por esse entendimento de que o amor é o fundamento do social, neste capítulo, teço reflexões, por meio da conversa exploratória que tive com Thelma, sobre como as pessoas, os lugares e as experiências que socioconstruímos nos (re/des)constroem e nos marcam. A seguir, então, apresento as notas teórico-analíticas utilizadas para a análise dos dados apresentados aqui, o *profile* de Thelma, bem como o contexto de nossa conversa e as microcenas que escolhi para discussão.

5.1

Notas teórico-analíticas: memória e pequenas histórias

Existem diferentes aspectos de nossa vida que guardamos na lembrança, mesmo depois de muito tempo. Outros, porém, esquecemos com facilidade. Lembrar e esquecer, assim como narrar, fazem parte da vida humana.

Desde Platão, tem-se entendido que a memória é um dos bens mais valiosos que o ser humano possui (BROCKMEIER, 2002, p. 16). “A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p. 9). É nela em que o passado é guardado, como em um arquivo (BROCKMEIER, 2010), o qual acessamos quando queremos reviver momentos, lembrar de pessoas, rever lugares.

Porém, como ela pode falhar, ao longo da história, desenvolvemos maneiras para se lembrar daquilo que precisa ser lembrado. Nós escrevemos, pintamos, fotografamos, compomos, tatuamos, fazemos *stories* ou vídeos, construímos memoriais, celebramos datas comemorativas. Tudo isso, com o propósito de eternizar o que não se deve esquecer. Estas estratégias que utilizamos para se recordar de fatos são o que Brockmeier (2010) chama de práticas de memória. As práticas de memória, portanto, são atividades humanas específicas que nos ajudam a se lembrar. Ainda segundo o autor, as narrativas se apresentam como importantes práticas de memória para o ser humano, pois elas têm o potencial de construir cenários temporais mais complexos.

Sabemos que as narrativas, em termos labovianos, são uma maneira de se recapitular experiências passadas através de uma sequência temporal mínima de duas sentenças; entretanto, contar histórias pode ser muito mais complexo. Para Linde (2015), a memória na narrativa é tida como social e não, necessariamente, tendo um foco no passado. Afinal,

[t]oda construção de significado narrativo é vista como contextualizada, mas também como tendo o potencial de ser retirada de seu contexto original e ser

recontextualizada, ou seja, de adquirir novos significados em novos contextos [...] A narrativa deixa, assim, de ser apenas um único evento, e sua historicidade e circulação passam a fazer parte da análise [...] (GEORGAKOPOULOU, 2015, p. 257)⁶⁴.

Desta forma, é possível encontrarmos práticas narrativas tidas como não canônicas ou atípicas, visto que elas não seguem os critérios estabelecidos inicialmente por Labov (1972), por exemplo. Nessa perspectiva, se apresentam os estudos de Georgakopoulou (2015) sobre as pequenas histórias. As pequenas histórias podem ser entendidas como um

termo guarda-chuva que captura uma gama de atividades narrativas sub-representadas, como relatos de eventos compartilhados (conhecidos), mas também alusões a relatos (anteriores), adiamentos de relatos e recusas em contar. Essas narrativas são tipicamente pequenas quando comparadas às páginas e páginas de transcrição das narrativas das entrevistas. Em um nível metafórico, porém, pequenas histórias são uma espécie de formulação de antídoto para uma longa tradição de grandes histórias (GEORGAKOPOULOU, 2007, p. 146)⁶⁵.

Diante da heterogeneidade das pequenas histórias, Georgakopoulou (2015) desenvolveu uma proposta de análise das mesmas com base em 3 critérios separáveis, mas que podem ser interrelacionados. Tais critérios são: a) os modos de contar; b) os locais e c) os contadores/narradores. Nas microcenas deste capítulo, focarei nos critérios modos de contar e contadores/narradores.

5.2 Thelma

Eu acho muito difícil dizer quem eu sou, porque existem muitas facetas, muitas nuances na minha vida e na minha personalidade que me fazem ser várias, múltipla, a cada momento. Hoje, dia 26 de janeiro de 2021, eu sou a Thelma, mulher branca, heterossexual, cisgênera, consciente de que sou absurdamente privilegiada, filha, aluna (de doutorado), professora, amiga e ex-esposa.

Posso dizer que: eu falo demais, pois sou super prolixa; eu amo livros, revistas e revistinhas (quadrinhos) e, conseqüentemente, ler – meus autores

⁶⁴ Minha tradução. No original: "All narrative meaning making is seen as contextualized but also as having the potential to be lifted from its original context and to be recontextualized – that is, to acquire new meanings in new contexts (see Bauman and Briggs 1990). Narrative thus ceases to be just a single event, and its historicity and circulation become part of the analysis [...]"

⁶⁵ Minha tradução. No original: "[...] we have been employing 'small stories' as an umbrella-term that captures a gamut of under-represented narrative activities, such as tellings of ongoing events, future or hypothetical events, shared (known) events, but also allusions to (previous) tellings, deferrals of tellings, and refusals to tell. These tellings are typically small when compared to the pages and pages of transcript of interview narratives. On a metaphorical level though, small stories is somewhat of an antidote formulation to a longstanding tradition of big stories [...]"

favoritos são brasileiros, Clarice Lispector e Machado de Assis; gosto de filmes e séries de fantasia (à la Harry Potter), de comédia/comédia romântica e de ação/policial; sou noveleira; sou amante de bichinhos, sobretudo os gatos, os cavalos e as borboletas; e sou uma “formiguinha” pra qualquer coisa de chocolate.

Como uma boa aquariana do dia 06 de fevereiro de 1991, sou meio rebelde, “diferentona”, tida como “Frozen” e prezo muito pela minha liberdade. Mas, também sou legal, amiga, leal, inteligente, dedicada e cheia de vontade de aprender coisas novas e de sempre buscar evoluir como pessoa. Sou professora de português e de inglês; amo o que faço, amo meus alunos, mas tenho flertado com a Psicologia ultimamente.

Tenho pensado em fazer esse curso para entender melhor minhas aflições e para tentar ajudar outras pessoas com aquilo que as incomodam. Também tenho tentado abrir espaço para incluir algum tipo de trabalho voluntário na minha rotina, porque acho que está faltando solidariedade e empatia na nossa sociedade. Poderia contar muitas outras coisas sobre mim, mas isso tornaria esse texto ainda maior do que já está. Por ora, acho que tudo que disse dá conta de quem sou nesse momento.

5.3 Prelúdio

Não lembro ao certo quando conheci a Thelma. Uma das primeiras lembranças que tenho é de uma sessão de pôsteres no 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), no ano de 2013. Ela e sua dupla apresentavam um trabalho⁶⁶ sobre como os alunos se reconheciam por *nicknames*⁶⁷ e eu sobre como as emoções estão presentes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Nessa época, ainda estávamos cursando a graduação.

Porém, foi durante nosso mestrado, dois anos depois, na PUC-Rio, que nos aproximamos mais e nos tornamos amigos. Quando decidi convidar Thelma para me ajudar a entender como a Prática Exploratória está presente em nossas vidas (de alunos, professores e pesquisadores), obviamente, foi por nos conhecermos e termos um laço de amizade (DUSZAK, 2002), mas também por ela, assim como eu, ter experienciado a Prática Exploratória desde sua formação inicial, ainda

⁶⁶ Esse pôster foi eternizado pelo Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro na página 62 do ebook: Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória. Para mais informações, conferir referências neste trabalho.

⁶⁷ Apelidos.

durante a graduação, como uma das primeiras bolsistas de PIBID do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Nossa conversa, então, se deu na praça de alimentação de um shopping na zona sul do Rio de Janeiro na tarde do mesmo dia em que me reuni com Bebel e Wal pela manhã.

5.4

Microcena 13: “O que ficou de PE pra você?”

| | | |
|--------|--|--|
| Diego | 1 2 3 | e o que ficou de PE pra você? quando você pensa em PE, pesquisa, na sua prática e tal. o que vem a sua mente? |
| Thelma | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 | ah. vem algumas coisas. vou fazer tipo fluxo do pensamento. vem os princípios. vem a Inés. vem o meu sétimo ano de 2017 que agora eles estão no nono ano, que foi um puzzle da escola particular. vem o meu sétimo ano do PIBID. vem o PIBID com isso. vem é:: esse sétimo ano foi meu nono ano também. eles foram meu sétimo, meu oitavo, meu nono. vem o mestrado. vem minha pesquisa. vem minha dissertação. meu doutorado. quando eu penso mais na PE, vem também (3s) vem o trabalho que eu apresentei com a Inés- a oportunidade de ir pra Inglaterra, sabe? pra falar de PE. vem a Judith. vem o Dick. vem (2s) sei lá. vem os meus alunos. eu acho que assim, vem muito mais as pessoas. eu acho que vem as situações. logicamente tem um conhecimento ou outro, mas eu acho que vem as pessoas. |

Em determinado momento de nossa conversa, nas linhas 1-3 da microcena 12, pergunto para Thelma do que ela se lembrava quando pensava na Prática Exploratória. É interessante perceber que, diferente dos excertos que escolhi para esta tese, este se destaca por não apresentar uma estrutura “canônica” de narrativa (LABOV, 1972). Em uma espécie de expectativa *versus* realidade, Thelma, ao responder minha pergunta com um tipo fluxo do pensamento (linhas 4-5), quebra completamente a ideia que eu tinha de que ela me contaria uma história perfeitamente possível de ser analisada com a taxonomia laboviana. Esse era meu eu pesquisador falando. A realidade da escolha narrativa de Thelma, porém, arruinou meus planos. E isso foi ótimo.

Fora de minha zona de conforto, cheguei à conclusão de que meu primeiro erro ao olhar para os dados de nossa conversa, então, foi buscar meios de analisá-los da maneira que eu gostaria que eles tivessem sido contados e não de entender

que eles tinham muito a me dizer, mesmo eu não sabendo como explicá-los inicialmente. Com o tempo, a maneira incomum como Thelma me contava, ao elencar, pessoas, lugares e momentos, do que ela se lembrava ao pensar na Prática Exploratória, me fez perceber o quanto sua vida (pessoal e profissional) estavam interrelacionadas com essa proposta de entender a vida (em sala de aula) chamada Prática Exploratória. Eu só precisava buscar um meio de compartilhar isso.

Foi, então, que, mais uma vez, me deparei com Mishler (1999). As narrativas são *práxis*, ou seja, elas são ações situadas, escolhidas por seus narradores com base nos seus interesses, sempre adaptáveis e, muitas vezes, como forma de resistência. Além disso, as narrativas são coconstruções que podem assumir diferentes entendimentos ao longo de cada interação social, visto que estamos, com frequência, nos (re)construindo como sujeitos em constante diálogo com os outros.

Portanto, o modo como Thelma decidiu me contar suas histórias com a Prática Exploratória ao longo de sua jornada como aluna, professora e pesquisadora, não com uma narrativa, por exemplo, mas, enumerando pessoas, lugares e experiências se deu pelo simples fato de eu já saber de muitas das histórias. Thelma e eu possuímos um percurso formativo semelhante, tendo experiências de ensino e pesquisa inspirada pela Prática Exploratória. Temos o que Tannen e Wallat (2002, p. 190) chamam de esquemas de conhecimento – afinal, “a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo”.

Desta forma, como Larrosa (2002, p. 20), “[o] que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, [pensar as relações de Thelma com a Prática Exploratória] a partir do par *experiência/sentido*”⁶⁸.

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do

⁶⁸ Acréscimos meus. Grifos no original.

mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2002, p. 20-21).

Nesta perspectiva, percebo que Thelma escolhe organizar sua experiência (RIESSMAN, 1993) a partir dos momentos de entendimentos compartilhados com outras pessoas e pelos momentos vividos ao longo de sua formação (inicial e continuada) (MILLER, 2010). As pessoas – Inés, suas turmas, Judith, Dick – e os momentos – o PIBID, o mestrado, o doutorado, os *puzzles*, os trabalhos apresentados, a viagem para a Inglaterra – são inúmeras histórias sobre suas experiências com a Prática Exploratória contadas através de pequenas histórias.

As primeiras pequenas histórias que Thelma apresenta em seu fluxo do pensamento estão entre as linhas 6 e 11. Nesta história, Thelma apresenta a relação com uma de suas turmas de nono ano, a qual está com ela desde o ano de 2017, quando ainda eram do sétimo ano e construíram o *puzzle*: Mas *teacher*, por que *'like'*?. Thelma, ao esclarecer que esse sétimo ano foi [seu] nono ano também. eles foram [seu] sétimo, [seu] oitavo, [seu] nono, abre uma discussão que pretendo aprofundar mais a frente: a sustentabilidade proposta pela Prática Exploratória. Em seu viés de pesquisa do praticante, construído por princípios que buscam a construção de propostas mais colaborativas de ensino e pesquisa, desenvolvimento mútuo e agentividade, entendo que a menção de Thelma por essa turma indique que o trabalho para entender iniciado no sétimo ano perpassou todos os anos em que ela esteve com eles enquanto docente.

Entre as linhas 13 e 16, Thelma apresenta outra pequena história, afirmando que, quando ela pensa mais na Prática Exploratória, “vem o trabalho que [ela apresentou] com a Inés no exterior, a oportunidade de ir pra Inglaterra, sabe? pra falar de PE”. Nessa pequena história, Thelma esclarece que seu envolvimento com a Prática Exploratória oportunizou uma experiência acadêmica inédita e que merece a lembrança. Temos, mais uma vez a menção a Inés, personagem importante na difusão da Prática Exploratória no Brasil, com quem Thelma possui uma relação próxima. A viagem de Thelma para a Inglaterra foi motivada pela participação no Teachers Research! (IATEFL⁶⁹ Research SIG PreConference Event) em abril de 2014, para a apresentação de

⁶⁹ Associação Internacional de Professores de Inglês como Língua Estrangeira.

um pôster desenvolvido no PIBID. Esta apresentação, ainda, foi transformada em texto e publicada em um *ebook*⁷⁰ no ano de 2015.

Ao final dessa microcena, Thelma avalia que, ao lembrar da Prática Exploratória, lhe vem à mente muito mais as pessoas do que os construtos teóricos, por exemplo: “eu acho que assim, vem muito mais as pessoas. eu acho que vem as situações. logicamente tem um conhecimento ou outro, mas eu acho que vem as pessoas” (linhas 18-21). Isso me recorda o que Rosiek (2003) discute a respeito da experiência humana ser um assunto emocional. E é sobre essas experiências humanas e emoções que discutirei a seguir.

5.5

Microcena 14: “então eu acho que o que fica da PE, muito, são as relações”

| | | |
|--------|----|--|
| Thelma | 21 | [...] foi o que eu te falei, eu me lembro logo |
| | 22 | da Inés, eu me lembro da Wal, dos meus alunos |
| | 23 | do São Tomás de Aquino, dos meus alunos do |
| | 24 | Martins do sétimo ano. Lembro dos meus alunos |
| | 25 | do Pedro II, sobretudo esse último puzzle que |
| | 26 | eu tive, né? “Por que que eu sou tão feliz no |
| | 27 | CP2”, mas vem meus alunos de to- de todos os |
| | 28 | meus alunos do Pedro II e vem as pessoas. Porque |
| | 29 | eu acho que também assim, a PE- obviamente, ela |
| | 30 | precisa de teoria. Ela é muito fundamentada. |
| | 31 | Eu acho que precisa de gente lendo PE, gente |
| | 32 | escrevendo PE, mas a PE não é PE sem a gente. |
| | 33 | Sem as pessoas. Então eu acho que o que fica |
| | 34 | da PE, muito, são as relações e que com isso |
| | 35 | vem- eu consigo pensar em toda teoria. Foi o |
| | 36 | que eu te falei, também tem os princípios. |
| | 37 | Então assim uma parte da teoria, que são os |
| | 38 | princípios, eles tão sempre permeando os meus |
| | 39 | entendimentos, as minhas reflexões, que também |
| | 40 | vem muito isso, né? Vem entendimentos que não |
| | 41 | tem como pensar PE, pra quem conhece, sem |
| | 42 | pensar em puzzle, sem em princípios, sem pensar |
| | 43 | em entendimento. Eu acho que são palavras |
| | 44 | chaves. Mas também tem a ver com agência, |
| | 45 | agentividade, agente. Eu acho que PE são as |
| | 46 | pessoas. Eu acho que a gente que faz a PE. A |
| | 47 | gente que move a PE. A gente que nutre a PE. A |
| | 48 | gente que faz a PE ser o que ela é. Até porque |

⁷⁰ Conferir

http://resig.weebly.com/uploads/2/6/3/6/26368747/teachers_research_online_version.pdf. Acesso em 07/02/2022.

| | |
|----|---|
| 49 | foi uma mente pensante do Dick, observando os |
| 50 | alunos dele, com as relações dos alunos dele. |

No decorrer de nossa conversa, Thelma volta a listar pessoas e momentos. Isso me levou a buscar mais entendimentos sobre os significados das palavras e, felizmente, achei, em Vygotsky (2001), um caminho para minhas questões até então sem respostas. Embora Vygotsky não tenha concluído seus estudos sobre os significados e os sentidos da palavra (GONZÁLES REY, 2007), suas elucubrações são extremamente importantes para o entendimento do pensamento e da palavra, bem como sua relação (cf. COSTAS; FERREIRA, 2011; SILVA; ABUD, 2013).

Toda palavra que usamos possui um significado e

encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (VYGOTSKY, 2001, p. 398).

Esmiuçando essa discussão, o erro inicial dos estudos vygotskyanos sobre o significado da palavra era que eles queriam decompô-la em unidades independentes, isto é, propriedades do pensamento e da linguagem, porém perceberam que isso não era o correto. Com o tempo, observaram que era preciso trabalhar não com um entendimento dicotômico, mas sim com um complexo: pensamento + linguagem = palavra. Dessa forma, reconheceu-se que “o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”, pois “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VYGOTSKY, 2001, 398). Vou exemplificar. Quando me mudei para a Bahia, no outono de 2018, me deparei com muitas palavras vazias. Certa vez, me fizeram um convite: “Oi, Diego! Tu gosta de baba? Estamos jogando toda segunda à noite aqui na escola. Aparece!”.

Não posso afirmar que *baba* seja uma palavra comum em outros estados (do nordeste) brasileiro(s), mas caso você não seja baiano, por exemplo,

provavelmente, pensou como eu: “Baba? Como assim?”. Baba era uma palavra com som vazio para mim, pois não fazia sentido. Não havia significado. Acredito que você já deva ter se deparado com palavras vazias também, certo? Contextualizando, *baba*, para os baianos, é jogar bola, ou, em um bom carioquês, jogar uma pelada. Com o tempo, Vygotsky percebeu que o significado da palavra não era imutável como se achava, mas que os significados se desenvolvem.

A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra, que servira de base a todas as teorias anteriores do pensamento e da linguagem. Do ponto de vista da velha psicologia, a ligação entre a palavra e o significado é uma simples ligação associativa, que se estabelece em função da reiterada coincidência, na consciência, da impressão deixada pela palavra e da impressão deixada pelo objeto designado por essa palavra. A palavra lembra o seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra os seus moradores. Desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações. A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou a contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação (VYGOTSKY, 2001, p. 399).

Nesse quesito, hoje, acredito que o termo *contexto* e seus estudos (DURANTI; GOODWIN, 1992) nos ajudem a compreender a virada no pensamento da psicologia da época sobre o entendimento de que os significados das palavras mudam. Para a psicologia associativa, como esclarece Vygotsky (2001), o significado da palavra era construído por associações e nunca mudava, como em seu exemplo do casaco de um homem conhecido. Entretanto, para o autor, em uma perspectiva histórica da psicologia, o significado de uma palavra pode ser ‘reforçado ou debilitado’, uma vez que, modificando sua natureza interior, “modifica-se também a relação do pensamento com a palavra (VYGOTSKY, 2001, p. 408). Assim, “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VYGOTSKY, 2001, p. 409).

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (VYGOTSKY, 2001, p. 409).

Logo, chego à conclusão de que Thelma, ao elencar pessoas e momentos, ao me contar o que ficou de Prática Exploratória para ela, faz associações. Seus entendimentos sobre seu desenvolvimento enquanto praticante exploratória a levam a uma reflexão de que a Prática Exploratória a lembra logo “da Inés, [...] da Wal, dos [...] alunos” (linhas 21-22). Porém, essa não é uma simples associação, é uma construção dos percursos sócio-historicamente situados de Thelma com essas pessoas e com esses momentos, fundamentados pelos princípios da Prática Exploratória. Explico. Thelma, ao narrar que “o que fica da PE, muito, são as relações e que com isso vem [...] toda teoria” (linhas 33-36), confirma a afirmação de Allwright e Hanks (2009, p. 257) de que “a Prática Exploratória não se desenvolve sozinha”, mas de que está sendo constantemente desenvolvida pelas pessoas, pelos professores e pelos alunos, que se inspiram a continuar refletindo sobre a vida (em sala de aula e na formação de professores de línguas).

Com isso, me recordo de uma provocação feita no grupo de Prática Exploratória há um tempo: “Deveríamos começar a chamar a Prática Exploratória de Práxis Exploratória?”. Eu confesso que não considero necessária uma mudança de nome, mas acredito ser importante o entendimento de que a Prática Exploratória é uma práxis. Nesse aspecto, percebo que as relações que Thelma tanto enfatiza em sua narrativa são fruto, principalmente, de três princípios exploratórios: ‘Priorizar a qualidade de vida’, ‘Envolver todos neste trabalho’ e ‘Trabalhar para o desenvolvimento mútuo’. Se fizemos uma retrospectiva da formação acadêmico-exploratória (inicial e continuada) de Thelma, percebemos que Inés (sua professora de graduação, orientadora no PIBID, no mestrado e agora no doutorado) e Wal (professora-supervisora do PIBID) são praticantes exploratórios e têm nos princípios da Prática Exploratória inspiração para seu desenvolvimento pedagógico-científico.

Dessa forma, as relações de Thelma com Inés e Wal, por exemplo, foram socioconstruídas com base no entendimento de que é preciso se pensar na qualidade de vida dos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas, nas orientações de PIBID e de pesquisa, envolvendo todos nesse processo de (re)pensar sua própria prática, enquanto se desenvolvem mutuamente. Esse processo é, ainda, refletido, a meu ver, na postura de Thelma como professora, visto que ela se lembra de seus alunos e de seus *puzzles*. Essa prática colaborativa entre professores e alunos ajuda na criação de ambientes de ensino-aprendizagem transformadores, nos quais são possíveis tecermos inteligibilidades sobre nossas experiências e sobre nossos sentimentos (MAHN; JOHN-STEINER,

2002). E como bem afirma Wu (2006, p. 340), “o entendimento autêntico tem profunda clareza no coração, que se mantém poderosamente em ação e beneficia as pessoas que vivem com ele”⁷¹. Essas relações marcaram Thelma de forma que foram guardadas em sua memória. E, quando questionada por mim sobre o que vinha a sua mente quando ela pensava na Prática Exploratória, Thelma, prontamente, afirma que “eu me lembro logo da Inés, eu me lembro da Wal, dos meus alunos do São Tomás de Aquino, dos meus alunos do Martins do sétimo ano. Lembro dos meus alunos do Pedro II, sobretudo esse último puzzle que eu tive, né? “Por que que eu sou tão feliz no CP2”” (linhas 21-27).

Nora (1993, p. 13) apresenta um conceito interessante sobre o qual refleti bastante ao longo de meus estudos sobre memória e narrativa: os lugares de memória. Segundo o autor, tais lugares “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”. Cheguei à conclusão de que, além dos lugares de memória, ao longo da vida, registramos pessoas e experiências de memória. Isto é, pessoas e experiências que nos marcam tanto que ficam gravadas em nossa memória.

Tenho entendido, ainda, que esse ambiente colaborativo precisa ser cultivado com amor, como nos lembra Maturana (1998), e um olhar sensível ao que ocorre ao longo da vida (em sala de aula) e na pesquisa. E concordo com Albuquerque Júnior (2016, p. 35) de que é preciso, sempre,

romper completamente com a imagem racionalista do ensino, que o pensava como direcionado apenas à razão, à consciência. Quando elaboramos uma aula, evidentemente devemos pensar no que nela vai ser motivo de reflexão, de pensamento, que mudanças nas formas de pensamento queremos alcançar, mas isso não acontece apenas apelando para a consciência. Nós humanos somos racionalidade, mas também emoção, sentimento, afeição, inconsciente. A aula não falará apenas com a consciência, ela será bem mais efetiva se provocar emoções, se levar o aluno a sair fora de si no sentido de se comover, mover seu pensamento, mas também seus sentimentos para longe daqueles que tinha inicialmente a respeito de dado tema. A capacidade de impregnação, de subjetivação, de fazer efeito de uma aula está na razão direta de sua capacidade de seduzir, de encantar, de fascinar, de emocionar, de comocionar quem a presencia. Fazer o aluno frequentar outro regime de historicidade é levá-lo não apenas a experimentar, mas a vivenciar uma nova maneira de pensar, de sentir, de figurar, de imaginar o tempo. Uma aula deve alimentar a razão, mas também a imaginação, a emoção; deve convocar a memória, inclusive a afetiva, sobre o tempo.

⁷¹ Minha tradução. No original: “*Authentic understanding has profound intelligibility in the heart, which maintains itself powerfully in action, and benefits people who live with it [...]*”

A Prática Exploratória é as pessoas, bem como as pessoas são o ensino (de línguas), a formação de professores e a pesquisa. Pessoas são seres humanos, os quais são razão + emoção (VYGOTSKY, 2001) e estão, a todo momento, coconstruindo experiências afetivas. Compreendo essas experiências afetivas com base no conceito vygotskyano chamado *perezhivanie* (VYGOTSKY, 1934). Segundo as Notas sobre *Perezhivanie*⁷²,

Perezhivanie é uma palavra russa, geralmente traduzida como "uma experiência vivida" e usada em conexão com a "situação social de desenvolvimento", que tem diferentes tonalidades de significado. Indica a situação de uma pessoa com ênfase especial no significado subjetivo, especialmente o impacto emocional e visceral da situação na pessoa, cuja lembrança evoca toda a situação. É, portanto, inclusivo das condições circundantes, como essas condições afetam a pessoa, como elas são percebidas e sentidas por tais pessoas, e como essas pessoas lidam com tais condições. [minha tradução]

Portanto, como afirmam Silva e Abud (2013, p. 695), “essas considerações indicam que a questão relevante não é o acontecimento em si, mas como ele é refratado pelo prisma da experiência emocional do indivíduo”. Ao final da microcena, entre as linhas 43-50, Thelma faz uma avaliação importante sobre a Prática Exploratória: “Eu acho que PE são as pessoas. Eu acho que a gente que faz a PE. A gente que move a PE. A gente que nutre a PE. A gente que faz a PE ser o que ela é”. Essa avaliação me serve, ainda, como um exemplo de como as relações socioconstruídas por professores e por alunos nos marcam e me alerta de que como professor interessado na vida (em sala de aula) e na formação (inicial e continuada) de professores, não posso esquecer que também sou humano e que existe uma responsabilidade social sobre minha atuação, visto que ensinar é marcar (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016), mas também ser marcado.

5.6

Microcena 15: “eu acho que a sustentabilidade está nas pessoas.”

| | | |
|--------|----------------|---|
| Diego | 51 | será que então, o segredo- não sei tô pensando. |
| Thelma | 52 | aham. |
| Diego | 53 54 55 | é: o segredo, talvez. O mistério que perpassa a sustentabilidade está justamente nas pessoas? |

⁷² Conferir <https://www.ethicalpolitics.org/seminars/perezhivanie.htm>. Acesso em 03/08/2020.

| | | |
|--------|----|---|
| Thelma | 56 | eu acho que sim. Eu acho que a sustentabilidade está nas pessoas. [...] |
| | 57 | |

Gostaria de começar as reflexões desta seção com uma questão que me incomodou ao longo do meu mestrado⁷³: “A Prática Exploratória é sustentável?”. Essa pergunta lançada por Allwright e Hanks (2009, p. 257) me levou a uma busca de entendimentos que, acredito eu, ter sido respondida, de certa forma, em minha dissertação. Na microcena 14, Thelma e eu coconstruímos, ainda influenciados pelas experiências e pelas relações vividas enquanto praticantes exploratórios, uma resolução sobre a sustentabilidade, a qual, para mim, é outra ideia-força da Prática Exploratória. Mas o que é sustentabilidade?

Minhas buscas ao termo me levaram às discussões ambientais. Sachs (2009), por exemplo, aponta caminhos para o desenvolvimento sustentável da sociedade, elencando critérios de sustentabilidade, os quais giram em torno de questões sociais, culturais, ecológicas, ambientais, territoriais, econômicas e políticas, sejam elas nacionais ou internacionais. Para Loureiro (2012, p. 56), sustentabilidade “é um conceito oriundo das ciências biológicas e se refere à capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo”.

A sustentabilidade não acontece mecanicamente. Ela é fruto de um processo de educação pelo qual o ser humano redefine o feixe de relações que entretém com o universo, com a terra, com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo dentro dos critérios assinalados de equilíbrio ecológico, de respeito e amor à Terra e à comunidade de vida, de solidariedade para com as gerações futuras e da construção de uma democracia socioecológica (BOFF, 2016, p. 171).

Assim, dadas as explicações do termo, esse entendimento me faz pensar na sustentabilidade como um rizoma (DELEUZE; GATTARI, 1995, p. 36), visto que “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”. Assim, tenho percebido a sustentabilidade do trabalho para entender proposto pela Prática Exploratória como algo nunca concluído, mas sempre em processo. Inacabado. E em constante (re)construção. O que nos interessa, de fato, é que o trabalho para entender seja permanente, mesmo que nossos projetos, pesquisas, aulas tenham que acabar (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020).

Quando iniciei o doutorado, meu interesse maior era tentar refletir sobre como a Prática Exploratória permeava os espaços de formação de professores e

⁷³ Conferir Nunes (2017). Referências neste trabalho.

de como ela, embasada em seus princípios e em seu viés teórico-metodológico, ajudava na formação de professores mais sensíveis às questões que emergiam na/da sala de aula. Porém, o que eu realmente tenho entendido, até o momento, é que não importam (tanto) a teoria ou a metodologia. O que mais importa são as pessoas e as relações que estabelecemos com elas. Como Krenak (2020), em suas ideias para adiar o fim do mundo, acredito que é preciso preservar aquilo que nos é caro; afinal, não há como sustentar algo que não existe. Nesta perspectiva, o foco da sustentabilidade da Prática Exploratória deve estar na preservação das reflexões que socioconstruímos como professores, alunos, pesquisadores em nossas práticas diárias.

Desta forma, chego à conclusão de que meus esforços em apresentar a Prática Exploratória não devem se amparar, unicamente, na teoria ou na metodologia (inovadoras) que propõe, mas, sobretudo, em como enxergamos as relações interpessoais que (co)construímos constantemente nos espaços de ensino-aprendizagem (de línguas) e de pesquisa, visto que teorias e metodologias sempre passarão, porém o legado que as pessoas deixam em nossas vidas são eternos.

E é por isso que, novamente, respondo positivamente ao questionamento proposto por Allwright e Hanks (2009, p. 257). A Prática Exploratória é, sim, sustentável, pois seu trabalho para entender se sustenta e se eterniza a partir e por meio das pessoas: “eu acho que sim. eu acho que a sustentabilidade está nas pessoas” (linhas 59-60).

Por fim, assim como Giddens (2005) e baseado pelas reflexões propostas por minha conversa com Thelma sobre as marcas que adquirimos por meio das relações que socioconstruímos, acredito que seja preciso cultivar, no ensino, na pesquisa e na formação de professores (de línguas), uma democracia das emoções, de modo que construamos relações mais éticas, amigáveis e sustentáveis.

6

Conversas (exploratórias) sobre sustentabilidade e afeto: reflexões finais

Este é o aspecto da conversa que, particularmente, me empolga: como a conversa muda a maneira como você vê o mundo e até muda o mundo. Eu quero discutir como isso acontece.

Zeldin, 2000, p. 4⁷⁴

Minhas considerações são fruto de uma intensa reflexão sobre os quefazeres da Prática Exploratória, sobre minha própria prática e sobre meus entendimentos de pesquisa. Elas, obviamente, não foram construídas sozinhas, não estão plenamente concluídas e, com toda certeza, percorreram diferentes caminhos desde minha entrada no doutorado. Período este em que o mundo se transformou em um verdadeiro caos.

No início do curso, me mudei de Niterói, no Rio de Janeiro, para a cidade litorânea de Valença, no baixo-sul da Bahia, por conta de ter sido aprovado em um concurso público federal. Essa mudança me levou a inúmeras pontes aéreas entre Salvador e Rio, travessias com as mais belas e diversas paisagens da Baía de Todos os Santos e alguns vários quilômetros percorridos de ônibus. Nesses trajetos, fiz minhas conversações, vislumbrei ideias que nunca saíram do papel, ressignifiquei conceitos, aprendi, reaprendi, voltei atrás e segui. Com a pandemia de Covid-19, retornei ao Rio de Janeiro em março de 2020 e, ao longo do ensino remoto, entre aulas virtuais e crises existenciais, retomei o processo de escrita das minhas ideias um pouco mais do que iniciais desta tese que não se parece em nada com os rascunhos que dela tenho guardado.

Escrever é uma das atividades mais complexas para mim. Com frequência, eu tenho muitas ideias e até me considero um tanto quanto criativo, principalmente com títulos, mas tendo a demorar para começar. Haja café e um bom pedaço de

⁷⁴ Minha tradução. No original: “*That is the aspect of conversation that particularly excites me: how conversation changes the way you see the world, and even changes the world. I want to discuss how this happens.*”

bolo de cenoura com chocolate! Concluir as ideias desta tese foi um trabalho que me demandou esforço, pois acredito que estas discussões não mereciam um fim.

Porém, particularmente, entendo que os ciclos, em algum momento, precisam ser fechados. É preciso finalizar etapas. Concluir as ideias. Entretanto, voltando à ideia do rizoma proposto por Deleuze e Gattari (1995), não acredito que as conclusões sejam eternas. São entendimentos que podem mudar. Afinal, estamos sempre mudando.

Acredito que esta tese chegou ao seu fim, mas as discussões nela presentes não. Como um rizoma que findou, estas discussões podem renascer em um outro momento, a ponto de me levarem a outras propostas de investigação ou, até mesmo, inspirar outras pessoas a aprofundarem questões que eu ainda não tenha enxergado. E eu espero, realmente, que isso aconteça, pois isto é a sustentabilidade de que tanto falamos na Prática Exploratória.

Construir uma tese com uma organização que justificasse os entendimentos que vinham sendo construídos por meio dos dados de pesquisa gerados em minhas conversas com os praticantes de pesquisa era um desejo antigo. Desde meus estudos de mestrado, busco maneiras de compartilhar, ao máximo, aquilo que os dados apresentavam sem precisar categorizá-los ou separá-los em partes do texto. Foi uma proposta ousada e que me demandou muita paciência, criatividade e leituras, mas que valeu a pena. Me sinto satisfeito.

As conversas que tive com Sabine, Bebel, Wal, Bia, Evellyn e Thelma apresentaram diferentes nuances da Prática Exploratória. Tenho entendido essas nuances como uma ecologia de saberes da Prática Exploratória, ou melhor, uma ecologia de práticas de saberes (SANTOS, 2010b) que temos coconstruído, ao longo de anos, em nossos encontros, em nossas vivências em sala de aula ou por meio de nossas pesquisas. Em concordância com Chauí (2013, p. 33), vejo que

[a] *ecologia de saberes* procura dar consistência epistemológica ao saber crítico. Trata-se de uma ecologia porque se assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Numa palavra, a *ecologia de saberes* funda-se na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. Anti-hegemônico, antimoderno, anti-instrumental, o saber crítico emancipatório é interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento.⁷⁵

Ao final desta tese, então, me vejo diante de algumas considerações incipientes. E elas dizem respeito a questões teóricas, metodológicas e éticas. Em

⁷⁵ Grifos no original.

meio a busca de propostas que visam desconstruir uma episteme ocidentalista focada em práticas de pesquisa que desconsideram conhecimentos subalternos ou não reconhecem os ausentes como pesquisadores (SANTOS, 2010b; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), vejo a Prática Exploratória como uma Epistemologia do Sul com potencial para abrir diferentes caminhos para se entender os processos de ensino, formação de professores e pesquisa sobre ensino e formação de professores dentro da Linguística Aplicada. Seus princípios e ideias-força baseadas em noções como ética, agência, sustentabilidade e colaboração, por exemplo, abrem espaço para a construção de investigações que decolonizam conhecimentos, ao passo que envolvem os participantes em processos de pesquisa significativos para seus contextos de estudo e trabalho.

A Prática Exploratória, nesta perspectiva, possibilita desenhos de pesquisa que extrapolam as tradições acadêmicas, fortalecendo propostas rizomáticas de pesquisa, isto é, propostas de investigação que não estão presas a padrões ou agendas acadêmicas, conceitos fixos ou teorizações excludentes; mas, pelo contrário, propostas que fluem conforme os entendimentos que vão sendo construídos pelos participantes ao longo das análises dos dados gerados em diferentes momentos.

No último Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), ocorrido virtualmente em 2021, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), inclusive, juntamente com algumas professoras que tem pesquisado diferentes questões por meio da Prática Exploratória, incluindo Thelma e Bia, escrevemos um texto colaborativo sobre como a Prática Exploratória tem ajudado a construir diferentes propostas de investigação recentemente, bem como suas contribuições ético-metodológicas para com o ato de pesquisar (DIAS et al., 2022).

Assim, como argumentei ao longo desta tese, a Prática Exploratória constrói seus próprios diálogos ao se permitir conversar com as bases teóricas emergentes nos diversos contextos sócio-históricos nos quais ela acontece, sempre percebendo a linguagem como prática social e tendo a ética e a colaboração como parceiras. Seus princípios e ideias-força promovem discussões que dinamizam e orientam estas teorizações híbridas, como as temos chamado (MILLER, 2012; DIAS et al., 2022).

De igual modo, como as investigações apresentadas por Szundy e Fabrício (2019, p. 82), esta tese

[traz] para o centro da disciplina acadêmica, colonizada por ideais cartesianos e positivistas em relação ao que conta como conhecimento científico válido, o que Mignolo (2007) define como pensamento decolonial. A decolonialidade é construída em processos de hibridização entre ontologia e epistemologia que se propõem a borrar a dicotomia entre aqueles/as que são os sujeitos da pesquisa e as ferramentas epistemológicas mobilizadas para criar inteligibilidades sobre suas sociabilidades. Ao abandonar o conforto da neutralidade e distanciamento científicos para se misturar e se posicionar sobre arenas discursivas que emergem em (inter)ações entre sujeitos diferentes, [...] [eu deixo de ser aquele] que tudo vê e sabe; abandon[o], portanto, as certezas que orientam a racionalidade moderna em favor de uma postura voltada para “aprender a desaprender” [...].⁷⁶

Nesta perspectiva, tenho percebido que a Prática Exploratória promove, ela mesma, caminhos metodológicos de geração de dados. Seus praticantes, ao longo de anos, vêm construindo diferentes processos reflexivos por meio de dados que são gerados através de pôsteres, geralmente, construídos em uma proposta bem artesanal e criativa (cf. NUNES, 2017; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020). Igualmente, as APPE e as ARPE (MORAES BEZERRA; 2007; NUNES, 2016; BARRETO et al., 2019), bem como, recentemente, as conversas exploratórias – como nesta tese, tem possibilitado outras tecituras metodológicas. Isto, portanto, permite que as escolhas e caminhos para a organização do texto e para a condução das pesquisas sejam construídas de diferentes maneiras, através de processos multimodais de escrita e posicionamento. Minha tentativa, através desta tese, é, de alguma forma, propor outras ideias de configuração e organização para o texto acadêmico.

Ao longo dos meus processos de pesquisa enquanto praticante exploratório, ainda, cheguei à conclusão de que as ideias intrínsecas de agência e colaboração da Prática Exploratória promovem a construção de propostas de pesquisa firmadas na ética emancipatória (REIS; EGIDO, 2017), na qual pesquisador e praticantes constroem o passo a passo de pesquisa, desde a escolha dos dados a serem analisados, como as decisões sobre como a pesquisa pode ser conduzida. Entretanto, essas são minhas ‘conclusões’. O que pensam as participantes desta busca por entendimentos sobre esta tese e a pesquisa que desenvolvemos?

Em uma tentativa de concluir, então, esta pesquisa e finalizar, de fato, este texto, convidei, mais uma vez, Sabine, Bebel, Wal, Bia, Evelyn e Thelma para refletirmos sobre a ecologia de saberes que coconstruímos através desta pesquisa, bem como que experiências geramos ao longo desse processo mútuo de desenvolvimento. Nos encontramos virtualmente, portanto, em dois momentos distintos em março de 2022, por conta de nossas agendas. Estes foram os

⁷⁶ Acréscimos meus.

primeiros momentos em que estivemos todos juntos, já que as conversas foram feitas separadamente em dupla ou individualmente. Tivemos o prazer de receber, ainda, Inés, em ambos os encontros. A participação de Inés em nossa conversa final é um marco, para mim, de como a condução deste trabalho se deu de maneira horizontal e dialógica, uma vez que ela é quem me orientou ao longo deste doutorado. Nesses encontros, nossas identidades de orientadora, aluno de doutorado e participantes de pesquisa deram lugar a uma identidade coletiva de professores-pesquisadores. Juntos, então, construímos reflexões finais sobre esta tese, por meio de uma conversa exploratória sobre sustentabilidade e afeto. Com base em nossa conversa, portanto, separei três palavras: coragem, confiança e sustentabilidade.

Em ‘Ética a Nicômaco’, Aristóteles (2015, p. 6) apresenta a coragem como sendo “um meio-termo em relação aos sentimentos de medo e confiança” e eu não poderia concordar mais. Ao longo de meu doutorado, principalmente, no período de escrita desta tese, tive medo de que as escolhas que havia feito ao longo do percurso de pesquisa não elucidassem satisfatoriamente as conversas que construímos. Do mesmo modo, não tinha confiança de que estas mesmas escolhas pudessem ser as melhores. Restou-me a coragem! Neste ponto, enquanto grupo, entendemos que romper com uma organização “estática” da tese foi necessária e de que apresentá-la como frames de um filme foi um dos melhores caminhos para compartilhar as conversas que tivemos. Essa coragem, ainda, nos mostrou que os processos de pesquisa, por mais trabalhosos que possam ser, podem e devem ser espaços de construção de felicidade.

Todas as participantes desta investigação fazem parte, de certa forma, da comunidade de Prática Exploratória do Rio de Janeiro e por mais que já nos conhecêssemos, este processo de pesquisa construiu, em nós, confiança. Percebemos que o diálogo constante que mantivemos e a abertura para as tomadas de decisão de maneira sempre colegiada geraram segurança no compartilhamento de histórias, talvez, nunca antes narradas por seu teor pessoal. Murphey et al. (2010, p. 44) esclarecem que

[e]m geral, quanto mais as pessoas estão envolvidas com processos de diversidade e respeito, na conversa e interação com os outros, mais elas aprendem. Assim, as pessoas precisam saber como podem se sentir pertencentes, o que facilita a participação. Respeito, aceitação e senso de pertencimento parecem ser muito importantes para nossa própria vida emocional saudável e para a vida emocional das instituições a que pertencemos. O sentimento das [participantes] de que a

[pesquisa] é a sua [pesquisa] e que a sua participação é [possível], cria um ambiente emocionalmente seguro e estimulante que impulsiona a aprendizagem.⁷⁷

Portanto, finalizo esta tese com o entendimento de que o trabalho para entender proposto pela Prática Exploratória se sustenta nas relações que construímos ao longo dos processos de ensino, pesquisa e formação dos quais participamos. São essas relações, sempre amparadas no afeto e estabelecidas através do diálogo, que sustentam todo o trabalho que temos desenvolvido juntos na Prática Exploratória.

⁷⁷ Acréscimos meus. Minha tradução. No original: “*In general, the more people are involved with other minds of diversity and respect, in conversation and interaction with others, the more they learn. Thus, people need to know how they can feel a sense of belonging, which facilitates participation. Respect, acceptance, and a sense of belongingness seem to be very importante to our own healthy emotional lives and to the emotional life of the institutions we belong to. Students feeling that the class is their class and that their participation is invited, makes for an emotionally safe and stimulating environment that drives learning.*”

7

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, A. L. et al. O pesquisador IN-MUNDO e o processo de produção de outras formas de investigação em saúde. In: GOMES, M. P. C.; MERHY, E. E. (Orgs.). **Pesquisadores IN-MUNDO**: um estudo da produção do acesso e barreira em saúde mental. Porto Alegre: Rede UNIDA, p. 155-170, 2014. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/colecao-micropolitica-do-trabalho-e-o-cuidado-em-saude/pesquisadores-in-mundo-pdf>. Acesso em 28/02/2022.

ABREU, D. C. **O inglês à flor da pele: investigando a construção discursiva das experiências afetivas em trajetórias de aprendizagem de língua inglesa**. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 267 f., 2018. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1612510_2018_completo.pdf. Acesso em 28/02/2022.

ADAMS, T.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**: understanding qualitative research. Oxford University Press. 2015.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. The many faces and phases of evaluation. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (ed.). **Evaluation in context**. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins, p. 3-23, 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Mauad X Editora, p. 21-41, 2016.

ALLWRIGHT, D. **The Death of the Method**: Plenary Paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, May 1991.

ALLWRIGHT, D. **Exploratory Teaching, professional development, and the role of a teachers association**. 1998. Disponível em: <http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/epcentre/readings/cuba%2091%20paper.htm>. Acesso em: 27/05/2020.

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. In: **Language Teaching Research**. London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003a.

ALLWRIGHT, D. Planning for understanding: a new approach to the problem of method. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivendo a Escola**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, PUC-Rio, v. 2, n. 1, p. 7-24, 2003b.

ALLWRIGHT, D. From teaching points to learning opportunities and beyond. In: **TESOL Quarterly**, vol. 39, n. 1, p. 9-31, March 2005.

ALLWRIGHT, D. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K.; **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 11-17, 2006.

ALLWRIGHT, D. Prioritising the human quality of life in the language classroom: is it asking too much of beginning teachers? In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, p. 127-144, 2008.

ALLWRIGHT, D. **The real value of research as a process**. Manuscript, 2016.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. Epilogue. In: **Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge University Press, p. 194-200, 1991.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner: an introduction to Exploratory Practice**. Palgrave Macmillan, 2009.

ALMEIDA, R. L. T. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. In: **RBLA**, v. 12, n. 2, p. 331-348, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbla/a/nNz3Jtj85xmms8MnNfwRpMn/?lang=en>. Acesso em: 28/02/2022.

ALMEIDA, R. L. T. Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês. In: **Ecos da linguagem**, v. 3, p. 101-123, 2014. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos3_101a123.pdf. Acesso em: 28/02/2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, [1995] 2014.

BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos.

In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: Recortes Multi e Interdisciplinares. Campinas, Mercado de Letras, p. 149-185, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15586/9773>. Acesso em: 28/02/2022.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642/9829>. Acesso em: 01/03/2022.

BARRETO, B. C.; MILLER, I. K.; GÓES MONTEIRO, M. C. G. Por que trabalhar com a Prática Exploratória na formação inicial de professores? In: SANTOS, W. S.; REIS, C. M. B. (orgs.). **Formação de professores de línguas em múltiplos contextos**: construindo pontes de saberes e agenciamentos. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-83, 2015.

BARRETO, B. C. Prática Exploratória na formação inicial de professores de língua portuguesa. In: SALOMÃO, M. R. P.; CARVALHO, A. P. S.; RODRIGUES, R. C. A. (orgs.). **Experiências na formação de professores**: cinco anos do PIBID/PUC-Rio. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, p. 117-130, 2017.

BARRETO, B. C. et al. Atividades pedagógicas com potencial exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; FILHO, C. A. P.; ARANDA, M. C. T.; SILVA, K. A.; NASCIMENTO, J. F. (Org.). **Professores de línguas em foco**: ensino-aprendizagem de línguas, parceria universidade-escola, estágio. 1 ed. Teresina: EDUFPI, p. 51-72, 2019.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. In: **Calidoscópio**, vol. 3, n. 2, p. 74-87, maio/ago., 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/21840738/Contando_est%C3%B3rias_em_textos_espont%C3%A2neos_e_institucionais_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_ao_estudo_da_narrativa. Acesso em: 01/03/2021.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. In: **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01/03/2022.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BIESTA, G. J. J. **The beautiful risk of education**. Routledge, 2016.

BOFF, L. **Sustentabilidade**: o que é - o que não é. 5ª edição revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo: Parábola, p. 79-98, 2013.

BRANDÃO, E. J. R. **Agora é super diferente: Prática Exploratória e a coconstrução de entendimentos sobre a qualidade de vida em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio**. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 146 f., 2016. Disponível em: https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1412290_2016_completo.pdf. Acesso em: 01/03/2022.

BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília, DF, SEB/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01/03/2022.

BROCKMEIER, J. Remembering and forgetting: narrative as cultural memory. In: **Culture & Psychology**, vol. 8 (1), p. 15-43, 2002.

BROCKMEIER, J. After the archive: remapping memory. In: **Culture & Psychology**, vol. 16 (1), p. 5-35, 2010.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. M. B.; TOMITCH, L. M. G. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, p. 17-32, 2000.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino**, vol. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>. Acesso em: 01/03/2022.

CHAUI, M. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, B. S. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, p. 23-40, 2013.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as stance**: practitioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, Columbia University, 2009.

COLOMBO GOMES, G. S. **Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 260 f., 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24593/24593.PDF>. Acesso em: 01/03/2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. [eds.]. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures, Routledge, London, 2000.

CÔRTEZ, T. C. R. **“Eu acho que 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**. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 154 f., 2017. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1512052_2017_completo.pdf. Acesso em: 01/03/2022.

CÔRTEZ, T. C. R.; NUNES, D. F. C. Vida docente contemporânea: entre saberes, práticas, angústias e sofrimentos. In: **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 23, p. 117-140, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60553>. Acesso em 07/04/2022.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. In: **Revista Iberoamericana de educación**, n.º 55, p. 205-223, 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>. Acesso em: 01/03/2022.

DE FINA, A. **Identity in narrative**: a study of immigrant discourse. Amsterdam – The Netherlands, John Benjamins Publishing Co., 2003.

DE FINA, A. Narrative and identities. In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (Eds.). **The handbook of narrative analysis**. John Wiley & Sons, p. 351-368, 2015.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9ª ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, p. 15- 41, 2006.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

DIAS, A. N. S. et al. Prática Exploratória em contextos de pesquisas acadêmicas: contribuições ético-metodológicas em investigações recentes. In: **Anais do VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**, 2021. Uberlândia – MG, p. 21-37, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/clafpl2021/>. Acesso em 07/04/2022.

DURANTI, A.; GOODWIN, C. (eds.). **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge University Press, 1992.

DUSZAK, A. Us and others: an introduction. In: DUSZAK, A. (ed.). **Us and others: social identities across languages, discourses and cultures**. John Benjamins Publishing Co., p. 1-28, 2002.

ESCOBAR, A. **Sentipensar com la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, território y diferencia**. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

EWALD, C. X. “**Eu não tô só participando. Tô usufruindo também**”. **Prática Exploratória na formação do professor-pesquisador**. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 326 f., 2015. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1112742_2015_completo.pdf. Acesso em 01/03/2022.

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, p. 45-65, 2006.

FABRÍCIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativa e identidade de grupos: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. P. (Org.). **Discursos sócio-culturais em interação: Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política, gênero e migração**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 39-66, 2009.

FOUCAULT, M. **Power/Knowledge**. In: GORDON, C. (Ed.). New York: Pantheon Books, [1972-1977] 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2014.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCEZ, P. M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro, Edições IPUB, p. 189-213, 2001.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**. Third edition. New York: Routledge, 2008.

GEORGAKOPOULOU, A. Narrative. In: VERSCHUEREN, J.; ÖSTMAN, J.; BLOMMAERT, J.; BULCAEN, C. (eds.). **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 1-19, 1997.

GEORGAKOPOULOU, A. Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. In: BAMBERG, M. (Ed.). **Narrative: State of the Art**. Amsterdam: John Benjamins, p. 145-154, 2007.

GEORGAKOPOULOU, A. Small stories research: methods, analysis, outreach. In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (Eds.). **The handbook of narrative analysis**. John Wiley & Sons, p. 255-271, 2015.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 4ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2005.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 18-46, 2006.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. In: **RBLA**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jXt3zWpkQhsRk9VTc5bC7Lz/?lang=pt>. Acesso em: 01/03/2022.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, p. 107-148, 2002.

GONDAR, J. Memória individual, memória coletiva, memória social. In: **Morpheus** - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 08, número 13, n.p. 2008. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/morpheus/article/view/4815/4305>. Acesso em: 27/06/2021.

GONZÁLEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1º sem., p. 155-179, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>. Acesso em 27/06/2021.

GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA DO RIO DE JANEIRO. **Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória.** Rio de Janeiro: 2020. [Livro Digital] Disponível em: http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/licenciaturas/download/ebook_por-que-trabalhar-para-entender-a-vida-em-sala-de-aula_2021.pdf. Acesso em 27/06/2021.

GUAMÁN, A.; ARAGONESES, A.; MARTÍN, S. (eds.). **Neofascismo: La bestia neoliberal.** Epublibre, 2020.

HAN, B. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HANKS, J. **Exploratory Practice in language teaching:** puzzling about principles and practices. Palgrave Macmillan, 2017.

HANKS, J. From research-as-practice to exploratory practice-as-research in language teaching and beyond. In: **Language Teaching**, 52, p. 143-187, 2019.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 493-510, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZQgncPcMmvDc8NcBMMjqxFC/?lang=pt>. Acesso em: 06/03/2021.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-58, 2013.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly**, vol. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 354-392, 1972.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação [online]**, n. 19, p. 20-28, jan-abr., 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26/06/2021.

LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed., 7ª reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, n.p., 2018.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, p. 169-192, 2006.

LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSON, B.; LINELL, P.; NORDBERG, B. (Eds.). **The construction of professional discourse**. New York: Routledge, p. 151-172, 2014.

LINDE, C. Memory in narrative. In: TRACY, K. (Ed.). **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. 1st ed. John Wiley & Sons, p. 1-9, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118611463.wbielsi121>. Acesso em: 24/01/2022.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, B. S. A. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”: nos encontros, oportunidades de formação mútua**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 260 f., 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/53447/53447.PDF>. Acesso em: 03/10/2021.

MAGENDZO, A. Ideas-fuerza y pensamiento de la educación em derechos humanos em Iberoamérica. In: MAGENDZO, A. **Pensamiento e ideas-fuerza en la educación en derechos humanos en Iberoamerica**. OIE-Chile; CREALC-UNESCO, p. 4-25, 2009. Disponível em: <https://www.sedh.gob.hn/documentos-recientes/197-pensamiento-e-ideas-fuerza-de-la-educaci%C3%B3n-en-derechos-humanos-en-iberoam%C3%A9rica/file>. Acesso em: 18/04/2021.

MAHN, H.; JOHN-STEINER, V. The gift of confidence: a Vygotskian view of emotions. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. **Learning for life in the 21st century**. Oxford: Blackwell, p. 46-58, 2002.

MARTIN, J. R. Mourning: how we get aligned. In: **Discourse & Society**, vol. 15 (2-3), p. 321-344, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. [Kindle Edition]

MATEUS, E.; MILLER, I. K.; CARDOSO, J. Teaching to learn: ways of experiencing the practicum, teacher education and development. In: **D.E.L.T.A.**, 35-3, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/nMqVQWX6qBTdPK8NwmRg55r/?lang=en>. Acesso em: 01/03/2021.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELO, A. S. T. **Futuros professores em reuniões de iniciação à docência: uma perspectiva exploratória**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 203 f., 2015 Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26544/26544.PDF>. Acesso em: 01/03/2022.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1 ed. rev.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, p. 145-165, 2008.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 109-129, 2010.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares – Volume II**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 319-341, 2012.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.

MILLER, I. K. Prática Exploratória no subprojeto Letras-Inglês do PIBID/PUC-Rio. In: SALOMÃO, M. R. P.; CARVALHO, A. P. S.; RODRIGUES, R. C. A. (orgs.). **Experiências na formação de professores: cinco anos do PIBID/PUC-Rio**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, p. 101-116, 2017.

MILLER, I. K.; GÓES MONTEIRO, M. C. G.; BARRETO, B. C. Work for Understanding as Innovation in Initial Teacher Education Programs. In:

BARWANI, T. A.; FLORES, M. A.; IMIG, D. (orgs.). **Leading Change in Teacher Education: Lessons from Countries and Education Leaders around the Globe**. 1ª ed., Londres: Routledge, v. 1, p. 23-38, 2019.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: integrating research into regular pedagogic activities. In: WALSH, S.; MANN, S. (eds.). **The Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. London and New York: Routledge, p. 583-595, 2019.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of Exploratory Practice. In: **Educational Action Research**, n. p., 2020.

MISHLER, E. G. Studying the lives and work of craftartists: identity and narrative. In: MISHLER, E. G. **Storylines: Craftartists' Narratives of identity**. Harvard University Press, p. 1-20, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 01/03/2022.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, p. 55-71, 2001.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 29-57, 2003a.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-38, 2003b.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-44, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. In: **Gragoatá** - Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem., 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33105#:~:text=Ao%20entender%20que%20as%20chamadas,que%20se%20torna%20cada%20vez>. Acesso em: 01/03/2022.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Os espaçotempos da narrativa como construto teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada. In: **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, maio-agosto, p. 11-33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/21413>. Acesso em: 24/01/2022.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (orgs.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. In: **Calidoscópio**, 17(4), p. 711-723, dezembro 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 04/03/2022.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **Com quantos fios se tece uma reflexão? Narrativas e argumentações no tear da interação**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 302 f., 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10477@1>. Acesso em: 01/03/2022.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora. In: **Revista X**, vol. 2, p. 76-96, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23015>. Acesso em: 01/03/2021.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Reinventar formas de educar o professor: um caso de história de vida, afeto e iniciação à pesquisa. In: SANTOS, W. S.; REIS, C. M. B. (orgs.). **Formação de professores de línguas em múltiplos contextos**: construindo pontes de saberes e agenciamentos. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 85-124, 2015.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; NUNES, D. F. C. Afeto e aquisição de segunda língua: a estória de uma licencianda. In: CARVALHO, G.; ROCHA, D.; VASCONCELLOS, Z. (orgs.). **Linguagem: Teoria, Análises e Aplicações (7)**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ, p. 18-30, 2013. Disponível em: http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro07/LTAA7_a02.pdf. Acesso em: 01/03/2022.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; SOUZA, C. A. Ações exploratórias para entender queixas sócio-afetivas: professor, psicólogo escolar e alunos. In: DELACORTE, M. C. F. et al. **Anais do V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**, Goiânia: Gráfica UFG, p. 59-70, 2015. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/vclafpl_anais.pdf. Acesso em: 01/03/2022.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; NASCIMENTO, A. B. C.; FERREIRA, W. S. Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. In: **Revista a Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. Especial, outubro-dezembro, p. 220-240, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2065>. Acesso em: 05/10/2021.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, p. 11-65, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 21ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MOURA, S. M. L. **A tese como atividade pedagógica com potencial exploratório: trabalhando para entender entextualizações de conhecimento acadêmico**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 243 f., 2016.

MURPHEY, T. et al. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 43-56, 2010.

NICÁCIO, T. S. **“Eu estou perdida entre o meu sonho, meus ideais e minhas dívidas”: uma análise discursiva de emoções como micropolíticas de resistência no processo de (trans)formação docente**. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 125 f., 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/51045/51045.PDF>. Acesso em: 01/03/2022.

NÓBREGA, A. N.; ABREU, A. R. Avaliação, identidades e gênero: análise de narrativas de violência doméstica em uma interação entre mulheres. In: **ALFA: Revista de Linguística (UNESP ONLINE)**, v. 65, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/vk5pPsbBdh7WNwKdbzyjVRb>. Acesso em: 08/01/2021.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. In: **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 05/02/2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 01/03/2021.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, p. 25-46, 2009.

NUNES, D. F. C. N. “Eu não vou usar isso na minha vida mesmo”: reflexões sobre o porquê de se aprender inglês de uma turma de 6º ano. In: **Cadernos da Educação Básica**, vol. 1, n. 2, p. 145-154, 2016. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/802>. Acesso em: 01/03/2022.

NUNES, D. F. C. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 161 f., 2017. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1512039_2017_completo.pdf. Acesso em: 13/10/2021.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 184-205 - Ago./Dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345>. Acesso em: 01/03/2022.

PALMER, P. J. **The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life**. 20ª edition. San Francisco: Jossey-Bass, [1998] 2017.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34 [e190935], p. 1-31, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01/03/2022.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why?. In: **TESOL Quarterly**, vol. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 149-168, 2006.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed., 7. reimp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduep, p. 204-224, 2017. [Kindle Edition]

RIBEIRO, B. T.; PEREIRA, M. G. D. A noção de contexto na análise do discurso. In: **Veredas**, v. 6, n. 2, p. 49-67, jul./dez., 2002. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap031.pdf>. Acesso em: 01/03/2022.

RIBEIRO, J. P. **O ciclo do contato**: temas básicos na abordagem gestáltica. São Paulo: Summus, 2019. [Kindle Edition]

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge University Press, 1986.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis** (Qualitative research methods; v. 30). Newbury Park, Sage, 1993.

RODRIGUES, R. L. A. **A Prática Exploratória na formação de professores de língua inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 199 f., 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=24050@1>. Acesso em: 01/03/2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: an exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and subject matter. In: **Journal of Teacher Education**, Vol. 54, No. 5, November/December, 399-412, 2003.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond: 2009.

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of social action**. New York: Cambridge University Press, p. 413-429, 1984.

SALGADO, O. F. A. **Reconstruindo vidas na leitura literária: análise de narrativas de migração sob uma perspectiva sociodiscursiva**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 223 f., 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/47504/47504.PDF>. Acesso em: 01/03/2022.

SANTIAGO, A. C. S. **Quem sou eu, quem somos nós? Membros do grupo da Prática Exploratória buscando entender suas próprias narrativas de experiência**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 198 f., 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=14184@1>. Acesso em: 28/09/2021.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2013. [livro eletrônico]

SANTOS, M. O lugar e o cotidiano. In: **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 495-511, 2013. [livro eletrônico]

SANTOS, R. F. S. **Unindo Forças: reflexões sobre a questão racial na construção identitária no processo de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos, Estudos literários) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 168 f., 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/13924>. Acesso em: 05/10/2021.

SARANGI, S. Editorial: Narrative practice, competence and understanding. In: **Text & Talk**, 28-3, p. 271-274, 2008.

SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M. Lembranças afetivas das primeiras experiências discentes. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (2): p. 692-704, maio-ago., 2013. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/42/el4_2_v2_maio-ago_t10.pdf. Acesso em: 01/03/2022.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2ª edição e reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SZUNDY, P. T. C.; FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. In: SZUNDY, P. T. C; TILIO, R.; MELO, G. C. V.

Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 63-89, 2019.

TANNEN, D. **Talking voices:** repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Second Edition. New York: Cambridge University Press, 2007.

TANNEN, D. WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, p. 183-214, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies:** Literacy Learning and the Design of Social Futures, Routledge, London, p. 9-36, 2000.

THOMPSON, G; HUNSTON, S. Evaluation in text. In: BROWN, K. (ed.). **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Elsevier, v. 4. p. 305-312, 2006.

van LIER, L. Some features of a theory of practice. In: **TESOL Journal**, v. 4, n. 1, Autumn, p. 6-10, 1994.

van MANEN, M. **Researching lived experience:** human science for an action sensitive pedagogy. SUNY, 1990.

van MANEN, M. **The tact of teaching:** the meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany: State University of New York Press, 1991.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). **A aventura sociológica:** objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro, Zahar Editores, p. 36-46, 1978.

VIERO, M. G.; BLÜMKE, A. C. A sociabilidade exercida em torno do comer: um estudo entre universitários. In: **DEMETRA**, 11(4), p. 865-878, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/15726/19073>. Acesso em: 23/06/2021.

VILLELA, M. M. **Construindo entendimentos sobre a formação docente a partir de reuniões de orientação de estágio: um caminho exploratório**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 338 f., 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc->

rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20642@1. Acesso em: 01/03/2022.

VONGALIS-MACROW, A. I, Teacher: re-territorialization of teachers' multifaceted agency in globalized education. In: **British Journal of Sociology of Education**, 28:4, p. 425-439, 2007.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: van der VEER, R.; VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky Reader**. Oxford, UK: Blackwell Publisher, p. 338-354, 1934. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm>. Acesso: 01/08/2020.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª edição, São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2007.

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WU, Z. Understanding practitioner research as a form of life: an Eastern interpretation of Exploratory Practice. In: **Language Teaching Research**, 10 (3), p. 331–350, 2006.

ZELDIN, T. **Conversation**. New Jersey: Hidden Spring, 2000.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. In: **Studies in Philosophy and Education**, v. 22, issue 2, p. 103-125, 2003a.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. In: **Teachers and teaching**: theory and practice, vol. 9, n. 3, p. 213-238, August 2003b.

Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

É preciso esclarecer que todas as participantes dessa pesquisa foram convidadas e por vontade própria aceitaram refletir sobre as questões que emergiriam em nossos encontros. Tudo o que foi apresentado nesta tese teve consentimento das participantes desta pesquisa, as quais assinaram o termo que segue abaixo.

Para evitar a exposição de dados pessoais dos participantes, apresento, a seguir, somente o modelo de tal termo.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este projeto segue as normas éticas estabelecidas na Resolução de Nº 510 de 7 de abril de 2016.

TÍTULO: De onde viemos, para onde iremos: um estudo sobre as inserções teórico-metodológicas da Prática Exploratória na formação de professores de línguas. (Este título é provisório e poderá ser modificado durante a pesquisa).

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste estudo é analisar o viés ético-teórico-metodológico da Prática Exploratória como um aparato para a formação crítico-reflexiva de professores de línguas sobre a vida [em sala de aula] na formação (inicial e continuada).

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, realizaremos uma entrevista individual, a qual será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. É possível que também produzamos pôsteres sobre alguns de nossos entendimentos ao longo da entrevista. Utilizaremos os dados gerados na conversa como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: As interações/entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão utilizadas para estudos acadêmicos. Você escolhe se usará o seu nome, ou se optará pelo anonimato. As gravações em áudio serão utilizadas somente para geração de dados para a pesquisa. Se você não quiser ser gravado em áudio, informe ao pesquisador, o qual poderá buscar outras formas de gerar dados, como a escrita de textos, por exemplo.

QUAIS SÃO OS EVENTUAIS RISCOS AO PARTICIPAR DO ESTUDO?

Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você ou se sentir desconfortável com o uso de seu nome real. Mas, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que a façam sentir-se desconfortável, você também pode optar por um nome fictício para preservar seu anonimato.

QUAIS SÃO OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DE PARTICIPAR?

Sua participação será de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo, pois, através da análise das interações gravadas durante a entrevista, poderemos tecer novos entendimentos sobre como a Prática Exploratória parece estar se incorporando cada vez mais, não só nas salas de aulas de línguas, mas também na formação inicial e continuada de professores [de línguas] e na pesquisa científica em Linguística Aplicada.

REMUNERAÇÕES FINANCEIRAS: Nenhum incentivo ou recompensa financeira será dado pela sua participação nesta pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito anteriormente, seu nome, como participante da pesquisa, não aparecerá nas transcrições das gravações, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós, a não ser que sejamos autorizados para tal.

Ciente de que este termo de consentimento será assinado em duas vias, uma para mim, participante, e outra para o pesquisador, afirmo ter sido suficientemente esclarecido no que diz respeito às informações sobre o estudo acima citado, que li ou que foram lidas para mim. Ficaram claros para mim os objetivos da pesquisa, o procedimento a ser realizado, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades ou prejuízo. Estou de acordo também com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos, periódicos da área, livros e eventos acadêmicos desde que se respeite a confidencialidade dos nomes dos participantes, a não ser no caso dos participantes que autorizarem a utilização de seus nomes.

Obrigado por ler essas informações! Se deseja autorizar sua participação neste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de tirar dúvidas.

2 – Entendo que a minha participação 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 participar da pesquisa acima,

() autorizando o uso do meu nome.

() optando pelo anonimato.

Nome do/a participante:

Assinatura do/a participante:

Assinatura do Pesquisador:

Data: ____/____/____

CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS: Caso deseje, você poderá obter mais informações sobre esta pesquisa ou sobre o Comitê de Ética em Pesquisas com:

a) Diego Fernandes Coelho Nunes, doutorando em Estudos da Linguagem, responsável por esta pesquisa, orientado pela Professora Doutora Inés Kayon de Miller:

Pesquisador: Diego Fernandes Coelho Nunes

Telefone: (21) 3527-1444

E-mail: diegoppf@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Professora Doutora Inés Kayon de Miller

Telefone: (21) 3527-1444

E-mail: inesmiller@hotmail.com

b) Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio):

Rua Marquês de São Vicente, 225

Edifício Kenedy, 2º andar

Gávea - Rio de Janeiro (RJ)

CEP: 22453-900

Telefone: (21) 3527-1618

c) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio:

Departamento de Letras

Rua Marquês de São Vicente, 225

Ed. Padre Leonel Franca, 3º andar

Gávea - Rio de Janeiro (RJ)

CEP: 22451-900

Telefone: (21) 3527-1447

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

Anexo II: Transcrições de microcenas utilizadas

Serão disponibilizadas apenas as transcrições na íntegra das microcenas analisadas nesta tese. É possível que as transcrições abaixo não apresentem detalhamento analítico baseado nas Convenções de Transcrição apresentadas na página 13.

Capítulo 2: Conversa com Sabine

| | | |
|--------|--|---|
| Diego | 1 | e: como você conheceu a PE? |
| Sabine | 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 | olha. eu:. eu fui fazer- na verdade eu fui fazer- antes de fazer o mestrado (0,2) eu tive um chefe que me apresentou a Inés (0,1) Miller (.) nu::m num congresso brasileiro de linguística aplicada. a gente foi pra esse congresso porque:: é: eu trabalhava nesse curso e eu já- eu nem lembro se eu já era coordenadora ou se ele queria que eu fosse. e ele achava importante a gente (0,1) é: estar associado a a academia de alguma fo:rma. mas era tudo muito ainda:: (0,2) não tinha muito uma crença, uma ideologia na minha cabeça. era muito assim (0,2) "ah. precisa tá (0,1) porque eles tem um conhecimento e: e eles" sabe? "eles entendem das coisas". não sei. hhhh e eu fui indo. e aí ele me levou lá e ele falou "cara, essa pessoa é muito importante" hhhh. e eu sou uma pessoa muito <u>simples</u> por um lado, porque: eu eu (0,1) saio falando com todo mundo, né? aí eu lembro que hhh eu- e a Inés é muito simples também. eu acho. aí (0,1) eu cheguei, dei um abraço nela assim como se eu conhecesse ela desde cedo, né? hhhh desde sempre. (0,1) e aí: (0,1) ela também, como sempre, convida todo mundo, né? falou (0,3) ((tosse)) "ah, vai ter um um encontro de prática exploratória aí no no no final do ano e tal" e aí eu também não entendi muito o que que era e tal. mas aí eu tava fazendo (0,1) a primeira coisa que eu fiz em letras mesmo porque eu comecei a dar aula de inglês, eu não tinha formação em letras. eu tinha formação em cinema. e e eu tava sentindo falta de falar a mesma língua, de entender o que era esse mundo de letras. então eu fui fazer uma especialização em língua inglesa na veiga de almeida. (0,2) e aí tinha que escrever a monografia. eu me lembrei dessa conversa. desse pessoal. o que me chamou- desse congresso. o que me chamou atenção primeiro foi- nada, eu não tinha entendido nada. |

| | |
|----|---|
| 41 | a única coisa que eu lembro que eu tinha |
| 42 | entendido era que- olha. o que ficou na minha |
| 43 | cabeça, eu vou te dizer. é:: o que ficou na |
| 44 | minha cabeça foi "esse pessoal. esse pessoal |
| 45 | faz". >primeira coisa< (0,1) porque eu sempre |
| 46 | to procurando assim- porque tem gente com um |
| 47 | discurso muito bonito, sabe? mas é só discurso. |
| 48 | "esse pessoal não. esse pessoal é" hhhh vou |
| 49 | falar assim como eu pensei na época. "olha, às |
| 50 | vezes a pessoa já tem toda desculpa pra não |
| 51 | fazer, podia ficar aqui no congresso todo lindo |
| 52 | falando de um monte de teoria maravilhosa, mas |
| 53 | esse pessoal não. esse pessoal (0,1) tem a |
| 54 | teoria, mas eles <u>fazem</u> . olha lá eles na escola. |
| 55 | olha lá elas fazendo. não sei o que". isso foi |
| 56 | uma coisa que me chamou atenção. outra coisa |
| 57 | que me chamou atenção. que também me chamava |
| 58 | atenção no movimento social que eu participava |
| 59 | (0,1) <u>é</u> (0,1) <u>que</u> (0,1) elas <u>prestavam</u> atenção |
| 60 | na gente. (0,2) mesmo assim que fosse um |
| 61 | pouquinho. então, não era só aquela coisa de |
| 62 | "eu ouvi o que você tá falando, tá? essa sua |
| 63 | ideia toda bacana [nãnnã]. é: mas aí eu já vou |
| 64 | falar logo a minha que é muito mais legal". não. |
| 65 | ela realmente prestava atenção. ela prestava |
| 66 | atenção- eu não sei se eu já cheguei a conhecer |
| 67 | a Bebel. acho que ela não foi a esse congresso- |
| 68 | prestava atenção e falava "poxa, mas você podia |
| 69 | fazer isso, fazer aquilo, aquilo outro", eu |
| 70 | falei "caraca, presta atenção mesmo". e e eu |
| 71 | falei "pessoas. na academia. que que prestam |
| 72 | atenção e que fazem de verdade. eu quero fazer |
| 73 | a minha monografia com esse negócio aí". foi |
| 74 | basicamente isso. (0,2) aí eu fui estudar. aí |
| 75 | eu fui ver que era muito mais legal do que isso |
| 76 | porque também tinha uma coisa de romper |
| 77 | hierarquia e eu sou <u>a</u> pessoa que quer romper |
| 78 | hierarquia. que não quer hierarquia nenhuma. |
| 79 | nunca. em lugar nenhum. aí eu li os textos e a |
| 80 | única coisa que eu entendi foi "ah não. todo |
| 81 | mundo é igual". eu lia hhhhh e a única coisa |
| 82 | que eu entendia era que (0,1) >todo mundo era |
| 83 | igual<. "ah não. porque o aluno vai falar. o |
| 84 | professor vai falar. todo mundo vai falar e todo |
| 85 | mundo vai ter voz (0,1) e: o conhecimento de |
| 86 | todo mundo é igual" e eu falava " <u>cara</u> , é isso. |
| 87 | pô, cara. é isso. porque essa coisa de que o |
| 88 | professor sabe, de que o aluno não sabe, é sem |
| 89 | luz. não sei o que. não tem isso. é exatamente |
| 90 | isso que eu fico dizendo. graças a deus que |
| 91 | alguém escreveu". aí eu fiz minha monografia do |
| 92 | jeito que eu entendi e até depois de muitos anos |
| 93 | eu publiquei um artigo com base nisso e hoje eu |
| 94 | tenho mil críticas ao que eu fiz naquela época. |
| 95 | hhhh mas assim, do jeito que eu entendi e aí eu |

| | | |
|--------|---|--|
| | 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 | fiz um poster disso, já que elas tinham me convidado, e fui a esse encontro. e nesse encontro foi o Dick Allwright. e:: foi assim, uma sorte, sabe? e depois- é engraçado porque foi acontecendo do jeito que eu to te contando na minha cabeça. é:: era assim que eu tava pensando. e depois de anos a galera falava "cara, mas você tinha a maior sorte. você conheceu o Dick Allwright naquele tempo. tem foto". sabe? mas não era nada disso. na minha cabeça era só assim (0,1) "cara, essa pessoa que veio de não sei onde. da universidade de não sei onde, <u>também</u> pensa assim. que não tem que ter hierarquia. que todo mundo tem que fazer e parar de ficar só falando". >era isso que eu pensava< hhhh. então:: esse foi o meu início na prática exploratória. era um pôster que eu fiquei lá é:: fazendo corte e colagem. eu adorava fazer corte e colagem. eu achava um barato é: que os pôsters pudessem ser (0,1) com corte e colagem, do jeito que eu gostava de fazer minhas agendinhas e não tinha essa palhaçada de ficar em um formato, sabe? tudo que fosse contra (0,1) assim (0,1) o padrão, eu já achava maneiro. hhhh |
| Diego | 121 | e é bem assim, né? é bem assim. |
| Sabine | 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 | é. (0,2) e isso foi me ganhando muito assim. não foi- é:: é lógico que, assim, a teoria. a forma como as coisas estavam propostas, eu até entendia, mas o que me ganhou. o que me ganhou mesmo foi isso. ó. presta atenção em você. não tem hierarquia. e:: não fica só de blábláblá. <u>faz</u> . o pessoal <u>faz</u> . eu posso até criticar ou ver alguma coisa errada no que a pessoa tá fazendo, mas se ela tá fazendo é melhor do que não tá fazendo, tá só falando. hhhhhh era isso que eu pensava. (0,2) é isso. hhhh |

Capítulo 3: Conversa com Bebel e Wal

Excerto 1

| | | |
|-------|-----------------------|---|
| Diego | 1 2 3 4 5 | [...] e aí a gente estava lendo um texto do [Zembylas]- que a gente tem lido bastante- e ele fala de emotional talks. só que a descrição que ele dava de emotional talks- eu falei "gente. isso é conversa exploratória"= |
| Bebel | 6 | [Zembylas] |
| Bebel | 7 | =é |
| Diego | 8 9 | a gente faz isso. e aí eu fiquei pensando nessa (.) nessa questão do emotional talks. conversa |

| | | |
|-------|----|--|
| | 10 | exploratória. das reuniões que a gente tem que |
| | 11 | (0,1) com frequência as pessoas falam "nossa |
| | 12 | (0,1) é terapêutico"= |
| Bebel | 13 | =é= |
| Wal | 14 | =muito |
| Diego | 15 | o que que vocês veem nisso? porque (0,1) a gente |
| | 16 | fica conversando e: a partir disso a gente vê |
| | 17 | as experiências do outro e vai vendo. Quase uma |
| | 18 | catarse, [eu acho] que tem a ver disso de olhar |
| | 19 | pro outro, né? |
| Bebel | 20 | [é. mas é isso] |
| Wal | 21 | uhum. |
| Bebel | 22 | mas esse esse (0,1) esse psiquiatra ele dizia |
| | 23 | que todos os institutos instituições de ensino |
| | 24 | que trabalha com pessoas tem que ter esse (0,2) |
| | 25 | <u>espaço</u> . porque (.) a gente (0,1) fica, né? ãh |
| | 26 | tentando ouvi-ouvindo e vendo. não vendo. |
| | 27 | Tentando não ver as histórias todas que estão |
| | 28 | <u>estampa</u> :das ((batendo as mãos)) (.) porque é |
| | 29 | muito difícil. é como se você fosse perdendo |
| | 30 | <u>pedaços</u> , né? cada um que vaa:: leva (0,1) sua |
| | 31 | energia, seu afeto. vai levando. quando você |
| | 32 | vai ver. u:::a:: tá esburacado. |
| Wal | 33 | mas eu acho que também energiza. |
| Bebel | 34 | aí tem que deixar essa energia <u>fluir</u> , né? pois |
| | | é. |
| Wal | 35 | eu não sei. eu acho que a gente (0,2) sai, né? |
| | 36 | agora nós temos encontros mensais (0,3) e eu, |
| | 37 | particularmente, né? saio de cada reunião da |
| | 38 | gente com tantas ideias. tão energizada. é |
| | 39 | muito poderoso. assim, o que que houve? |
| | 40 | conversa. comer e conversar. hhhh |
| Bebel | 41 | é. é. |
| Diego | 42 | conversas e comidinhas, né? = |
| Bebel | 43 | =é. muita comida. |
| Wal | 44 | o que que aconteceu? comemos e conversamos. |
| | 45 | comemos e conversamos. e aquilo ((faz sinal com |
| | 46 | as mãos)) (.) é uma energia assim que (0,1) |
| | 47 | depois eu tenho que diminuir um pouquinho. |
| | 48 | quando eu chego em casa, tenho que dar uma |
| | 49 | diminuída porque eu to elétrica. |
| Bebel | 50 | desproduzir. |
| Wal | 51 | desproduzir. |
| Bebel | 52 | é. |
| Wal | 53 | mas o que você fez? pirueta? <u>não</u> . >conversamos |
| | 54 | e comemos<. |
| Diego | 55 | totalmente afetivo, né? |
| Bebel | 56 | é::: totalmente. |
| Wal | 57 | é só isso. |
| Bebel | 58 | é. é um afetivo mas é também. ahn. a gente sabe |
| | 59 | o que tá fazendo, né? |
| Diego | 60 | uhum. |
| Bebel | 61 | a gente sabe. a gente tem uma reflexão sobre o |
| | 62 | que a gente tá fazendo. porque a gente (0,2) |
| | 63 | não quer estar ali atoa, né? |

| | | |
|-------|----------------------------|--|
| Wal | 64 | é. não é. |
| Diego | 65 | é como se diz "tem um plano, né?" |
| Bebel | 66 | é. você tem um plano= |
| Diego | 67 | =a gente imagina uma coisa |
| Wal | 68 | mas não engessado. [não é uma coisa engessada] |
| Bebel | 69 | [tem um pouco. tem um pouco] |
| Diego | 70 | [a gente tem uma ideia] |
| Bebel | 71 72 | é. ou vamos fazer isso. estamos preparando uma coisa. [evento] |
| Wal | 73 | [estamos sempre preparando] hhhh |
| Bebel | 74 75 76 77 78 | ou aquele texto (0,2) que estamos tentando. enfim, tem essas coisas assim. entã:::o, essa parte assim (0,1) mais consciente, reflexiva, intelectualizada, né? (0,2) ao lado da prática:: solta. solta nunca é, né? |
| Wal | 79 | sim. |
| Bebel | 80 | mas a prática é= |
| Wal | 81 | =eu acho que sempre é desafio, né? |
| Bebel | 82 | é. |
| Wal | 83 84 85 86 87 | sempre é desafio porque (0,2) quem chega. quem não veio. quem veio e assim- o que que- o que a gente tá fazendo. sempre é um desafio- pra onde a gente vai. e é bom. é gostoso. é: sempre o outro= |
| Bebel | 88 89 | =é:: porque a aula deveria ser só isso, né? um encontro. |
| Wal | 90 91 | é. um encontro. encontro de vontades, né? MIL no caso. trinta. |
| Bebel | 92 93 | encontro de vontades, né? MIL (0,1) no caso. trinta. |
| Wal | 94 | trinta. quarenta. |
| Bebel | 95 96 97 98 | ah! trinta vontades. já pensou no que é isso? botar numa garrafa trinta vontades e depois abrir, né? e tem um gênio da garrafa [u::a:::rrr] hhhh |
| Wal | 99 | é. mais é isso. |
| Bebel | 100 101 102 103 | a caixa de pandora (0,1) [bo:::m] ((fazendo gestos com as mãos)). é mas aí o que a gente fica fazendo na aula é guardar tudo isso. fica tudo [plu:::z] (0,3) pra explodir. |
| Wal | 104 | é. e tem que fechar bem. |
| Bebel | 105 | é. fechar <u>bem</u> . |
| Wal | 106 | tem que estar bem fechado. |
| Bebel | 107 108 | porque tem que entregar tudo fechado. <u>arrumado</u> . tudo [te:::] |

Excerto 2

| | | |
|-------|-------------|--|
| Diego | 1 2 3 | é:::.(.) em termos de: de- não só em sala de aula. mas você recebeu muito PIBIDs nas suas aulas, né? |
| Wal | 4 | Sim |

| | | |
|-------|--|---|
| Diego | 5 6 7 8 9 | como que você:: via por exemplo (0,3) é:: os princípios da PE assim na sua prática, na vivência, nas coisas? como é que você envolvia os PIBIDs? eles já tinham, de certa forma, alguma experiência com PE (0,1) eu acho, né? |
| Wal | 10 11 12 13 14 | não. (0,2) não. não. alguns é:: alguns começaram é: depois. é: quando eu comecei é:: (0,1) a ser supervisora do: PIBID, eu recebia na sala de aula assim- fui num (0,2) lá na PUC= |
| Bebel | 15 | =há quanto tempo tem isso já? uns dez anos já? |
| Wal | 16 | não. acho que uns sete. |
| Bebel | 17 | sete, né? |
| Wal | 18 19 20 21 22 | é. é: eu fui e no dia seguinte as meninas entraram na minha sala e aí eu (0,2) falei "bom. eu não sei o que é ser supervisora de PIBID. eu não sei. vocês vão é::"- também não queria ninguém observando nada. |
| Diego | 23 | uhum |
| Wal | 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 | "a aula vai ser- amanhã vocês vão entrar na minha sala. a aula vai ser o que eu tiver pensado. o que eu pensei. vocês vão sentando e trabalhando com os alunos" mas é: eu nunca é:: -quando eu trabalho com meus alunos e todo esse tempo. eles sabem. eles é: que no final do ano nós vamos a PUC. para o evento da prática exploratória. mas eu nunca cheguei e falei dos princípios pros alunos. e também não falei de nada da minha sala de aula. se não preparei pra uma sala de aula diferente >de uma sala de aula<. o que acontece é a vida (0,2) né? é a vida na sala de aula. é um aprendendo com o outro. é (0,1) sabendo que aquele aluno que está ali é meu parceiro (.) e isso foi visto. eles foram vendo. e eu também (0,2) estímulo muito <u>sempre</u> que eles é:: se juntem aos alunos para trabalhar com os alunos do jeito que eles querem trabalhar. e você vê assim, ainda mais agora que eu recebo quem está chegando, né? nos primeiros anos na graduação. o que você vê é a reprodução da sala de aula que eles tiveram <u>na</u> escola. no ensino médio, principalmente, então é quadro é:: copiar no quadro o que está no livro pra depois do livro é:: responder. então (0,3) desconstruir isso é que é:: mais ou menos o que eu vou fazendo. e eu vou descontruindo sempre respeitando, envolvendo (0,2) pela observação " <u>olha</u> , você não acha que?" então eu eu nunca em nenhum momento eu chego e falo "olha, agora nós envolvemos", "agora nós ouvimos", "agora nós trabalhamos para o crescimento mútuo", "agora é qualidade de vida". isso não tem. é <u>a</u> aula como vai sendo como vai acontecendo, mas sempre chamando atenção para que não é o quadro- não é o quadro |

| | | |
|-------|--|---|
| | 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 | que vai determinar o- você pode botar quantas cores você quiser no quadro. não é a aula preparada. é a aula que vai acontecer naquele momento e o respeito com o aluno. observar- <u>deixa</u> o aluno falar- é: semana passada, é: os PIBIDs prepararam uma aula que seria- a ideia era fazer um texto coletivo. ótimo, né? mas os alunos não- cadê a preparação? você pensou, tá? mas os alunos "ué? mas como assim?" |
| Bebel | 70 | "cadê a chave pra abrir?" hhhhhh |
| Wal | 71 72 73 74 75 76 77 78 | "como assim?" (0,3) e aí não andava. não andava de jeito nenhum. porque:: não é porque você resolve que vai fazer uma coisa que aquilo vai acontecer. o outro também tem o seu tempo, né? e aí eu comecei a brincar "não, pera aí. (0,2) que que vai- como é que vai ser essa história?" tinha é- com os verbos no passado. |
| Bebel | 79 | uh:::::m |
| Wal | 80 81 82 83 84 85 86 87 | aí o que que aconteceu. aí começou assim "porque uma- um professor de <u>me::rda</u> " porque aí eles também vão se defendendo. tá bom. aí eu coloquei lá "um professor de merda". escrevi lá. "tá bom. professor de merda. chegou. falou. e não sei o que" (.) daqui a pouco eles foram vendo que não era nada <u>tã:o</u> difícil. |
| Bebel | 88 | é. |
| Wal | 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 | e foram escrevendo a história- eu não me lembro mais. eu tenho a história no celular. mas aí tinha toques de coisas mágicas, né? porque um sétimo ano. tinha uma coisa mágica. porque aí vem o sobrenatural. uma história <u>totalmente</u> louca. mas tava ali (0,1) >com os verbos no passado<. tava ali, né? então. é: eu não sentei e conversei "olha, a gente- o outro tem tem seu tempo", >isso vai sendo vivido<. é vivido por mim. é vivido pelo aluno. é vivido pelo PIBID. mas aí a gente tem as reuniões, né: e aí a gente= |
| Bebel | 101 | =é. tem a parte teórica, né? acontece também. |
| Wal | 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 | e agora na- lá eles tem aulas com a Inés. com a Cristina. eles leem textos. então assim. <u>não é</u> a sala de aula isolada. é tudo é- todo esse trabalho de reflexão e de construção, ele é feito assim. vivido. refletido. estudado. construído. as coisas é: me parecem que são assim >normais<- mas aí eles começam a dizer "ah! eu já sei. prática exploratória (0,2) não te:m resposta" aí eu brinco é: "quer resposta vai pro google", "ah. é entendimento" e aí vai tendo assim, né? um diálogo. a universidade e a sala de aula. que é o que= |
| Bebel | 114 | =deveria ser= |

| | | |
|-----|-----|----------------------------|
| Wal | 115 | = que a gente (0,2) pensa. |
|-----|-----|----------------------------|

Capítulo 4: Conversa com Bia e Evellyn

| | | |
|---------|--|---|
| Evellyn | | mas e a pergunta que você tinha pra Bia? |
| Diego | | a pergunta que eu tenho pra Bia na verdade, serve pras duas. mas pra Bia pelo contexto que ela tá mesmo. da categoria. pensando, né? é::: como tem sido 3s pesquisar 2s no doutorado com esse olhar exploratório. Pensando em termos metodológicos. Pensando nos princípios, principalmente porque você quer é:: você tá estudando a sala de aula, seus alunos e tal. Mas- porque uma das coisas que eu tenho pensado é justamente isso. A PE começou na sala de aula e hoje a gente tem-se ampara em termos teóricos e metodológicos nas nossas pesquisas de stricto sensu. Então, mestrado e doutorado. Na pós, né? Então, a gente sempre tem esse olhar exploratório. E o que você tem percebido na construção da sua tese, da sua pesquisa? Acho que serve pra todo mundo. Pra mim também. Eu fico pensando- >Na verdade<, eu não sei dizer se eu saberia fazer diferente do que eu faço. |
| Evellyn | | Sim. Ah, é? |
| Diego | | Não sei. |
| Evellyn | | Mas a Bia sabe que você [risos] como foi que você entrou pro: 1s pro grupo de pesquisa? |
| Diego | | Nem eu sei como eu entrei. Como assim? Que pergunta é essa? |
| Evellyn | | Então eu acho que a gente deveria voltar= |
| Bia | | =então explica |
| Evellyn | | A pensar. Você tá perguntando pra gente como que a gente::= |
| Diego | | =ah, pra mim foi o seguinte. É:: na época, eu queria fazer- eu queria participar de alguma coisa. |
| Evellyn | | Ele fazia tudo! |
| Bia | | [risos] |
| Evellyn | | Ele fazia qualquer coisa. |
| Bia | | Me chama que eu to dentro. |
| Diego | | é. me chama que eu vou. Aí, teve uma teve uma aula da Isabel de inglês três 3s inglês três, na verdade, foi muito diferente pra gente porque a Isabel fazia umas coisas com a gente que a gente não tava acostumado. Ela perguntava pra gente que tipo de prova a gente queria fazer. Teve uma aula que ela pediu pra gente fazer um modelo de prova e mandar pra ela porque ela ia fazer aquilo. Tipo, contruir as questões com ela. |

| | | |
|---------|--|--|
| Evellyn | | E eu acho que já tinha um tempo que ela não pegava língua. |
| Diego | | É. |
| Evellyn | | Ela pegava muito fundamentos e aí teve um semestre que ela pegou língua inglesa que era a turma do Diego. |
| Diego | | E eu lembro da primeira aula. Tipo, em inglês três a gente estudava 2s eu acho que era substantivo e adjetivo. Bem grammar mesmo e, na primeira aula, ela fez uma brincadeira com a gente. Ela levou vários objetos. Tipo num papel durinho assim. Meio que de papelão. Dividiu a gente- a turma em quatro grupos e aí a pessoa ia lá na frente, colocava uma venda. Colocava um objeto desse do saquinho e meio que- e a gente tinha que dar dicas pra essa pessoa 2s e essa pessoa tinha que adivinhar que objeto era aquele. |
| Bia | | Uhum |
| Diego | | Pra estudar justamente- a ideia disso era pra dizer que a gente ia estudar é:: substantivos.e eu lembro que a minha turma achou aquilo muito infantil. Tipo. "A gente estava na faculdade 2s brincando, sabe?" E depois a gente foi entendendo o porquê daquilo. Porque a gente ia ser professor, sabe? |
| Bia | | Sim. Sim. |
| Diego | | E era uma forma de didatizar um assunto que era extremamente chato. |
| Bia | | Uhum |
| Diego | | E a gente começou também depois a perceber que esse era o olhar teórico-metodológico que ela tinha, sabe? |
| Bia | | Uhum |
| Diego | | Humana. Bem próxima, sabe? |
| Bia | | Uhum |
| Diego | | Que minha turma demorou pra- tipo assim, meio 147mu ma147r pra entender e depois que a gente entendeu a gente falou "cara, que máximo!". E aí foi. E aí, 147mu ma das avaliações, ela me convidou pra fazer a seleção. Aí eu fiz a seleção e passei e a Fran já tava, né? A Fran era tipo minha melhor amiga de graduação, então a gente tava junto. Duplinha. E conhecemos a Evellyn nesse processo todo e viramos um trio. Eu entrei na na pesquisa por isso. 3s e aí eu digo que eu fui formado na PE e pela PE 1s por isso eu não sei se saberia fazer- se meu percurso teórico-metodológico em termos de pesquisa seria o mesmo. Eu não sei se eu saberia fazer diferente. Não sei se eu me veria fazendo também dessa forma. Não sei |

| | | |
|---------|--|---|
| | | se, por exemplo, eu tivesse- se eu seria feliz, talvez= |
| Evellyn | | =seguindo= |
| Diego | | =seguindo outra linha ou pensando em outra coisa. Eu lembro que, na época, eu gostava muito de aquisição de segunda língua e tava muito 148mu ma pegada psicolinguística= |
| Evellyn | | =tava mesmo. |
| Bia | | hhhhhh |

| | | |
|-------|---|---|
| Bia | 1 2 3 | eu não sei se quando eu tô em sala de aula é: tô muito preocupada em ser pesquisadora, não. eu acho que (0.3) a a patricia fala de uma::= |
| Diego | 4 | = é, mas eu também não tô não |
| Bia | 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 | hhhhhh não. é porque quando você falou do percurso metodológico. eu acho que a prática exploratória aparece na minha preocupação na- em termos de pesquisa. ela aparece na minha preocupação ética. na minha preocupação de escuta do outro, de construir com o outro. quando eu tô em sala de aula, eu não sei se eu tô muito preocupada com o percurso metodológico que eu tô trilhando. eu tô preocupada em ser professora. e aí quando eu saio de sala de aula que cai a ficha "bom, isso aqui é um dado. isso aqui serviria pra sala de aula". eu não sei se eu sei explicar como é que eu faço prática exploratória. como é meu percurso metodológico. coisa e tal. |

Capítulo 5: Conversa com Thelma

| | | |
|--------|--|---|
| Diego | 1 2 3 | e o que ficou de PE pra você? quando você pensa em PE, pesquisa, na sua prática e tal. o que vem a sua mente? |
| Thelma | 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 | ah. vem algumas coisas. vou fazer tipo fluxo do pensamento. vem os princípios. vem a Inés. vem o meu sétimo ano de 2017 que agora eles estão no nono ano, que foi um puzzle da escola particular. vem o meu sétimo ano do PIBID. vem o PIBID com isso. vem é:: esse sétimo ano foi meu nono ano também. eles foram meu sétimo, meu oitavo, meu nono. vem o mestrado. vem minha pesquisa. vem minha dissertação. meu doutorado. quando eu penso mais na PE, vem também (3s) vem o trabalho que eu apresentei com a Inés- a oportunidade de ir pra Inglaterra, sabe? pra falar de PE. vem a Judith. vem o Dick. vem (2s) sei lá. vem os meus alunos. eu acho que assim, vem muito mais as pessoas. eu acho que vem as situações. logicamente tem um conhecimento ou |

| | | |
|--------|--|--|
| | 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 | outro, mas eu acho que vem as pessoas. foi o que eu te falei, eu me lembro logo da Inés, eu me lembro da Wal, dos meus alunos do São Tomás de Aquino, dos meus alunos do Martins do sétimo ano. lembro dos meus alunos do Pedro II, sobretudo esse último puzzle que eu tive, né? "Por que que eu sou tão feliz no CP2", mas vem meus alunos de to- de todos os meus alunos do Pedro II e vem as pessoas. porque eu acho que também assim, a PE- obviamente, ela precisa de teoria. ela é muito fundamentada. eu acho que precisa de gente lendo PE, gente escrevendo PE, mas a PE não é PE sem a gente. sem as pessoas. então eu acho que o que fica da PE, muito, são as relações e que com isso vem- eu consigo pensar em toda teoria. foi o que eu te falei, também tem os princípios. então assim uma parte da teoria, que são os princípios, eles tão sempre permeando os meus entendimentos, as minhas reflexões, que também vem muito isso, né? vem entendimentos que não tem como pensar PE, pra quem conhece, sem pensar em puzzle, sem em princípios, sem pensar em entendimento. eu acho que são palavras chaves. mas também tem a ver com agência, agentividade, agente. eu acho que PE são as pessoas. eu acho que a gente que faz a PE. a gente que move a PE. a gente que nutre a PE. a gente que faz a PE ser o que ela é. até porque foi uma mente pensante do Dick, observando os alunos dele, com as relações dos alunos dele. |
| Diego | 51 | será que então, o segredo- não sei tô pensando. |
| Thelma | 52 | aham. |
| Diego | 53 54 55 | é: o segredo, talvez. o mistério que perpassa a sustentabilidade está justamente nas pessoas? |
| Thelma | 56 57 | eu acho que sim. eu acho que a sustentabilidade está nas pessoas. [...] |