

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Thelma Christina Ribeiro Côrtes**

**Por que dar continuidade à formação acadêmica? Uma  
travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir  
do olhar da Prática Exploratória**

**Tese de Doutorado**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Inés Kayon de Miller

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro  
Abril de 2023



**Thelma Christina Ribeiro Côrtes**

**Por que dar continuidade à formação acadêmica? Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Prática Exploratória**

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**

Coorientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Liliana Cabral Bastos**

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Prof. Renato Pontes Costa**

PUC-Rio

**Profa. Gysele da Silva Colombo Gomes**

UERJ

**Profa. Janáina da Silva Cardoso**

UERJ

Rio de Janeiro, 27 de abril de 2023.

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

### **Thelma Christina Ribeiro Côrtes**

Tornou-se mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2017. Graduou-se em Licenciatura em Letras – Português/Inglês e suas respectivas Literaturas na universidade supracitada em 2014. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da CAPES, de 2012 a 2014. Atua como professora de Língua Inglesa em turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio na rede privada de ensino desde 2015. Foi professora substituta de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II entre 2017 e 2019 para turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio. Sua área de interesse compreende as pesquisas em Linguística Aplicada, sobretudo, as pesquisas em Prática Exploratória, voltadas para entender a dinâmica da vida na escola e as emoções que emergem da e na mesma. Tem apresentado trabalhos em eventos científicos e escrito artigos científicos voltados para essas temáticas.

#### Ficha Catalográfica

Côrtes, Thelma Christina Ribeiro

Por que dar continuidade à formação acadêmica? Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da prática exploratória / Thelma Christina Ribeiro Côrtes; orientadora: Inés Kayon de Miller; co-orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2023.

216 f.: il. color.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2023.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística aplicada e prática exploratória. 3. Autoetnografia e emoções. 4. Linguística sistêmico-funcional e sistema de avaliatividade. 5. Narrativas e identidades. I. Miller, Inés Kayon de. II. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Para a razão da minha vida, minha mãe, Izabel,  
por seu amor incondicional, apoio irrestrito e incentivo contínuo.

Para o homem mais importante da minha vida, meu pai, Sinval,  
por ter desejado tanto ser meu pai, por me amar, proteger e abençoar.

Para mim mesma,  
por ter perseverado, por ter lutado, por ter insistido, por ter conseguido.

Para minha afilhada Luísa (*in memoriam*),  
por me permitir te amar e por me lembrar a valorizar (as coisas importantes d)a vida.

## Agradecimentos

A Deus, por me iluminar, proteger, guiar e abençoar, me agraciando com saúde, família e amigos amorosos, inteligência e bons empregos durante a travessia mais louca, especial, única e bonita que existe: a vida.

À minha mãe, por ser minha maior parceira e incentivadora, me ajudando e estimulando de todas as formas possíveis a seguir em frente. Obrigada por: acreditar em mim até quando eu mesma não acredito; ter me ensinado o amor pelo ensino e o valor da educação na vida das pessoas; me amar incondicionalmente; ser a pessoal incrível que você é; ser a profissional exemplar que você é; ser inspiração para mim e para tantas outras pessoas; ser minha mãe, a melhor e única que eu poderia ter nessa e em toda e qualquer vida. Eu sei que se pudermos escolher quem será nossa família, sempre escolheremos uma à outra. Eu te amo!

Ao meu pai, que amava a educação, sua profissão (professor), a vida. Sua inteligência, seu carisma, sua ética, seu profissionalismo e seu amor me inspiram. De onde quer que você esteja, eu sei que você está sempre olhando por mim, me guiando, me protegendo e me amando. Também sei que você está vibrando com mais essa conquista. Obrigada por viver em mim. Eu te amo!

À minha querida orientadora, Inés Kayon de Miller, por sua generosidade em compartilhar (quase) tudo aquilo que sabe com os que estão a sua volta. Obrigada por todos os ensinamentos e pelo carinho, apoio, compreensão e motivação. Obrigada por me fazer pensar e refletir criticamente – sobre a sala de aula, o meio acadêmico, a vida – desde que nos conhecemos, há mais de uma década, quando eu era uma graduanda cheia de sonhos e muito animada para fazer parte do PIBID, sem nem imaginar que nossa jornada ainda seria maravilhosamente longa, passando pelo mestrado e tendo mais uma etapa no doutorado. Mesmo que eu não faça um pós-doutorado por agora, continuaremos a navegar juntas, pois não há como ficar longe daquela que confiou e confia tanto em mim e na minha capacidade profissional, sempre me dando amor, conselhos e (alguns poucos) puxões de orelha (merecidos). Sou e sempre serei extremamente grata por tudo que você fez e faz por mim. Obrigada, Inés!

À minha querida coorientadora, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, por transmitir afeto em tudo aquilo que faz e fala. Obrigada por todos os ensinamentos, apoio, carinho, compreensão, incentivo e confiança desde que nos conhecemos. Obrigada por estar sempre disposta a me ajudar, conversar, aconselhar e orientar. Sua escuta cuidadosa e suas palavras amorosas fizeram, fazem e sempre farão uma enorme diferença na minha vida – tanto no âmbito profissional quanto no acadêmico e no pessoal. Obrigada por me fazer pensar e refletir criticamente desde que nos conhecemos, também há mais de uma década, e por estar presente em diversas etapas da minha travessia acadêmica. Assim como disse para a Inés, continuaremos a navegar juntas, pois não há como ficar longe daquela que confiou e confia tanto em mim e na minha capacidade profissional, sempre me dando amor, conselhos e (alguns) puxões de orelha. Sou e sempre serei extremamente grata por tudo que você fez e faz por mim. Obrigada, Dri!

À querida professora Liliana Cabral Bastos, por partilhar seu vasto conhecimento sobre a vida, interações sociais e narrativas. Obrigada pela oportunidade de ter sido sua aluna na graduação, no mestrado e no doutorado, três momentos diferentes em que pude aprender muito com seu jeito firme, gentil e carinhoso de levar a vida e o ensino. Obrigada pelo seu entusiasmo, amor, seriedade e dedicação ao lecionar (sobretudo as narrativas)! Obrigada por aceitar ser parte desta banca e por suas contribuições, que certamente me ajudam a ser uma pesquisadora mais engajada e competente.

Aos professores Renato Pontes Costa, Gysele da Silva Colombo Gomes e Janaína da Silva Cardoso, por gentilmente terem aceitado fazer parte desta banca. Obrigada por disponibilizarem parte do seu tempo para a leitura deste trabalho e por suas contribuições extremamente valiosas, ricas e inteligentes.

À professora Tânia Mara Gastão Saliés, por ter aceitado ler e avaliar esta tese, mesmo que na condição de suplente. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

À professora Liana de Andrade Biar, por ter aceitado ler e avaliar esta tese, mesmo que na condição de suplente, e por ter sido minha professora no mestrado. Muito obrigada pela sua disponibilidade e pelos ensinamentos.

À professora Maria do Carmo, por toda sua generosidade, carinho e maestria ao compartilhar com seus alunos aquilo que sabe. Obrigada por ter sido minha professora e por ter me incentivado a acreditar nos meus sonhos e a continuar sonhando!

Aos queridos amigos Dieguinho, Bia e Manu, por terem aceitado conversar comigo pessoalmente e remotamente por diversas vezes. Obrigada por me escutarem, acalmarem, aconselharem, animarem e acolherem. Obrigada por serem tão queridos, especiais, amigos, carinhosos e entusiastas da minha pesquisa – vocês são grandes presentes que a vida acadêmica me deu. Esse trabalho não seria possível sem vocês!

Aos queridos amigos Renan, Lorena e Aline, por serem tão queridos, carinhosos e atenciosos desde a graduação, por terem topado conversar comigo em 2019 e por me fazerem contar minha história, o que me proporcionou entender muito do que eu estava sentindo. Vocês me ajudaram a realizar uma das etapas mais complicadas de qualquer trabalho: dar o pontapé inicial.

A todos os amigos e colegas de doutorado e mestrado, em especial aos queridos Paty, André, Mara, Beatrice, Ana Caroline e Anna Carolina. Obrigada pelas conversas, ombros e ouvidos amigos, apoio moral e incentivo. Vocês tornaram minha caminhada acadêmica mais leve e prazerosa!

A todos os meus amigos, em especial à Lu, à Ju, ao Bruninho, à Beta e ao Deko, por cada vez que se interessaram por perguntar e/ou conversar sobre minha pesquisa, demonstrando seu carinho e apoio por mim e respeito à minha pesquisa.

Às minhas afilhadas Lorryne, Gabrielle e Júlia, por todo o amor e por me inspirarem a ser uma pessoa melhor. À minha afilhada Luísa (*in memoriam*), minha “baby Lulu”, por me permitir te amar durante longos e lindos oito meses. Obrigada por ter existido e por me lembrar a valorizar (as coisas importantes d) a vida. Eu amo vocês!

A todos os professores que me formaram, sobretudo os da graduação, do mestrado e do doutorado, que me mostraram novas formas de enxergar o conhecimento, de pensar e de refletir. Obrigada pelo carinho e pelos ensinamentos.

A todos os funcionários do departamento de Letras, por sempre me atenderem com muita atenção e respeito. Meu agradecimento especial para a Chiquinha, que sempre me ajudou com paciência e carinho, sanando todas as dúvidas que tive.

À PUC-Rio, por toda a estrutura oferecida e por ter me permitido ser bolsista da instituição desde minha graduação até o doutorado, o que foi essencial para minha formação como pesquisadora, profissional e pessoa.

À CAPES, pelas bolsas (que me foram) concedidas na graduação, no mestrado e no doutorado, o que proporciona o incentivo à educação e à pesquisa científica, tão vitais na vida de qualquer pessoa – sobretudo na conjuntura atual do país.

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

## Resumo

Côrtes, Thelma Christina Ribeiro. Miller, Inés Kayon de (Orientadora). Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Coorientadora). **Por que dar continuidade à formação acadêmica? Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Prática Exploratória.** Rio de Janeiro, 2023. 216 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Intrigada e curiosa por entender possíveis razões que levam as pessoas a dar prosseguimento a seus estudos, o principal intuito desta pesquisa é compreender, através do discurso, quais motivações levaram três amigos e a mim a continuarmos nossa formação acadêmica, ingressando em cursos de mestrado e doutorado. Partindo da verbalização de nossas motivações, procuro refletir criticamente sobre o modo que as identidades e emoções moldam nossas percepções em relação a nós mesmos e aos motivos que nos levaram a dar continuidade à nossa formação. Para tal, recorro a um arcabouço teórico interdisciplinar, que compreende: a perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada; a Prática Exploratória; identidades; narrativas; emoções; a autoetnografia e o Sistema de Avaliatividade. Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista, estando intrinsecamente relacionada à Linguística Aplicada Contemporânea, ao viés ético-metodológico que caracteriza a Prática Exploratória e à pesquisa do praticante. Analiso o discurso gerado em conversas exploratórias, que são processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida em diversos contextos, como o acadêmico. A partir da análise dessas conversas, entendi que, ao contarmos narrativas, meus amigos e eu nos coconstruímos identitariamente como pesquisadores e professores através de manifestações linguísticas explícitas de afetos e de julgamentos positivos e negativos. Essas manifestações também ocorreram ao abordarmos as relações que tivemos e temos com amigos e familiares, com nossas orientadoras de mestrado e de doutorado e com outros docentes ao longo de nossa formação, fazendo-me refletir sobre a importância do incentivo da família e dos amigos, bem como de professores e educadores nas vidas de seus alunos.

## Palavras-chave

Linguística Aplicada e Prática Exploratória; Autoetnografia e Emoções; Linguística Sistêmico-Funcional e Sistema de Avaliatividade; Narrativas e identidades

## Abstract

Côrtes, Thelma Christina Ribeiro. Miller, Inés Kayon de (Advisor). Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Co-advisor). **Why continue our academic education? An autoethnographic journey in search of understandings from the perspective of Exploratory Practice.** Rio de Janeiro, 2023. 216 p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Intrigued and curious to understand possible reasons that lead people to continue their academic studies, the main purpose of this research is to understand, through discourse, what motivations led three friends and I to continue our academic education, enrolling in master's and doctorate programs. From the verbalization of our motivations, I reflect critically on the way that identities and emotions shape our perceptions of ourselves and the reasons that led us to continue our education. In order to do this, I turn to an interdisciplinary theoretical framework, which includes: the contemporary perspective of Applied Linguistics; Exploratory Practice; identities; narratives; emotions; autoethnography and Appraisal System. This research is part of the qualitative-interpretative paradigm, being closely related to Contemporary Applied Linguistics, to the ethical-methodological perspective that characterizes Exploratory Practice and to practitioner research. I analyse exploratory conversations, conceptualized as reflective dynamic processes that generate new understandings about issues that emerge from life in different contexts, including the academic one. From the analysis of these conversations, I understood that, when we tell narratives, my friends and I co-construct our identities as researchers and teachers through explicit linguistic manifestations of positive and negative affects and judgments. These manifestations also occurred when we addressed the relationships we had and still have with friends and family, with our master's and doctoral advisors and with other professors throughout our education. These findings make me reflect on the importance of the encouragement of family and friends, as well as that of teachers and educators in students' lives.

## Keywords

Applied Linguistics and Exploratory Practice; Autoethnography and Emotions; Systemic Functional-Linguistics and Appraisal System; Narratives and identities

## Sumário

1. Continue a navegar	19
2. Desbravando os oceanos teóricos	32
2.1. O mar da Linguística Aplicada	33
2.2. O mar narrativo-identitário	42
2.2.1. As perspectivas laboviana e socioconstrucionista de narrativas	44
2.2.2. A (co)construção das identidades de grupo	48
2.3. O mar autoetnográfico (e) das emoções	50
2.4. O mar dos estudos sobre avaliação	59
3. Cruzando os oceanos metodológicos	68
3.1. O mar metodológico da pesquisa	68
3.2. Os tripulantes da pesquisa	72
3.2.1. A vitrine dos marujos	73
3.3. Conversas (exploratórias) de marujos	81
3.4. As rotas a serem navegadas	88
4. Tripulante Beatriz/Bia	90
4.1. A alma da tripulante Beatriz	91
4.2. Minha visão da maruja Bia no reflexo das águas	92
4.3. As ondas do mar	94
4.3.1. Primeira onda	94
4.3.2. Segunda onda	103
5. Tripulante Diego/Dieguinho	115
5.1. A alma do tripulante Diego	116
5.2. Minha visão do marujo Dieguinho no reflexo das águas	116
5.3. As ondas do mar	117
5.3.1. Primeira onda	118
5.3.2. Segunda onda	129
6. Tripulante Emanuelle/Manu	136
6.1. A alma da tripulante Emanuelle	137

6.2. Minha visão da maruja Manu no reflexo das águas	138
6.3. As ondas do mar	138
6.3.1. Primeira onda	139
6.3.2. Segunda onda	145
7. (Noss)A travessia por mim	153
7.1. Meu reflexo nas águas visto pela tripulante Bia	154
7.2. Meu reflexo nas águas visto pelo tripulante Dieguinho	155
7.3. Meu reflexo nas águas visto pela tripulante Manu	155
7.4 O que eu vejo no meu próprio reflexo	155
7.5. As ondas do mar	157
7.5.1. Minha primeira onda	158
7.5.2. Minha segunda onda	164
8. Entendimentos à vista	171
9. Referências Bibliográficas	176
10. Anexos	193

## Índice de Figuras

Figura 1 – Personagem Dory, com fala do filme <i>Procurando Nemo</i>	19
Figura 2 – Os três estratos da linguagem enquanto sistema semiótico	60
Figura 3 – Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude	62
Figura 4 – Vista da Baía de Guajará, Estação das Docas, Belém, PA	90
Figura 5 – Vista da Baía do Guajará do Mangal das Garças, Belém, PA	115
Figura 6 – Pôr-do-sol e nascer da lua	136
Figura 7 – O sol, as nuvens, o céu e o mar	153

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Principais informações dos praticantes

80

## Abreviações e Siglas

AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada

APPE – Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório

ARPE – Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório

CAp-UERJ – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

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

CELE – Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras

COVID-19 – Coronavírus

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EFI – Ensino Fundamental I

EFII – Ensino Fundamental II

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FTESM – Fundação Técnico-Educacional Souza Marques

IBC – Instituto Benjamin Constant

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

ISAT – Instituto Superior de Ciências Humanas e Sociais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

PE – Prática Exploratória

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

PPIGLA – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

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

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UERJ/FFP – Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (em São Gonçalo)

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPA – Universidade Federal do Pará

## Convenções de Transcrição<sup>1</sup>

...	pausa não medida
(2,3)	pausa medida
(.)	pausa de menos de 2 décimos de segundo
.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação intermediária, de continuidade
-	parada súbita
<u>sublinhado</u>	ênfase em som
MAIÚSCULA	fala em voz alta, muita ênfase
°palavra°	fala em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[ ]	fala sobreposta
↑	som mais agudo do que os do entorno
↓	som mais grave do que os do entorno
hh	aspiração ou riso
.hh	inspiração audível
=	elocução contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
( )	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(( ))	comentário do analista, descrição de atividade não vocal
“palavra”	fala relatada

---

<sup>1</sup> Convenções de Transcrição baseadas nos estudos de Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos que foram sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), de acordo com as convenções apresentadas em Bastos & Biar (2015).



Fonte: <http://bichinhosdejardim.com>



Fonte: <http://bichinhosdejardim.com>



Fonte: <http://bichinhosdejardim.com>

*Ou toca, ou não toca. Suponho que entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato... (adaptado de uma entrevista de Clarice Lispector)*

*Se não entender, faça perguntas. Se você não se sentir à vontade para fazer perguntas, diga que não se sente à vontade para fazer perguntas e pergunte de qualquer maneira. É fácil dizer quando uma pergunta vem de um bom lugar. Então ouça um pouco mais. Às vezes as pessoas só querem se sentir ouvidas. Aqui estão as possibilidades de amizade, conexão e compreensão<sup>2</sup>. (Americanah, Chimamanda Ngozi Adichie)*

<sup>2</sup> Tradução minha do original: "If you don't understand, ask questions. If you're uncomfortable about asking questions, say you are uncomfortable about asking questions and then ask anyway. It's easy to tell when a question is coming from a good place. Then listen some more. Sometimes people just want to feel heard. Here's to possibilities of friendship and connection and understanding."

# 1 Continue a navegar

*Não há agonia maior do que  
carregar uma história não  
contada dentro de si.<sup>3</sup> (Maya  
Angelou)*



Figura 1 – Personagem Dory, com fala do filme *Procurando Nemo*  
Fonte: <https://cinemacomrapadura.com.br/colunas/acme/288817/entenda-por-que-o-continue-a-nadar-e-o-hakuna-matata-dos-anos-2000/>

Quando desejei retornar à vida acadêmica, fazia aproximadamente oito meses que havia concluído o mestrado em Estudos da Linguagem na PUC-Rio (CÔRTEZ, 2017). No processo de escrita da dissertação, já tinha ficado muito claro para mim que seria mental e emocionalmente inviável “emendar” mestrado e doutorado. Decidi que, diferentemente de como ocorreu no final do mestrado (no qual se sucedeu: defesa no final de abril; casamento duas semanas depois; uma semana de lua-de-mel; retorno e realização das alterações sugeridas pela banca para a versão final da dissertação em menos de uma semana), dessa vez faria tudo com mais calma e respeito a mim mesma.

Quando penso nesse momento da minha vida, que se deu em 2017 (sinto como se tivesse sido ontem, mas já faz seis anos), me pergunto: por que tanta pressa? Hoje, creio que um dos motivos tenha sido toda a dor que senti ao escrever a dissertação<sup>4</sup> – dor por falar sobre emoções negativas, dor por falar sobre situações ruins que eu vivia, dor por

<sup>3</sup> Tradução minha do original: “There is no greater agony than bearing an untold story inside you”.

<sup>4</sup> Para mais informações, vide CÔRTEZ, 2017.

falar sobre o lugar em que eu trabalhava, dor por falar sobre mim mesma –, porque não é nada fácil conciliar tudo que um curso de mestrado exige de seu aluno. Horas a fio lendo, escrevendo, assistindo aulas, pensando, lendo e escrevendo mais um pouco, pensando “mais um bocado”, escrevendo artigos, apresentando trabalhos em eventos científicos, elaborando relatórios, lendo e escrevendo ainda mais, pensando sem parar, pesquisando sem parar, gerando e analisando dados, construindo referências bibliográficas, abrindo mão de momentos de lazer e descanso com pessoas amadas – e muitas vezes, como no meu caso, conciliando todas essas tarefas com um emprego.

Atualmente, em virtude dos momentos difíceis experienciados durante o mestrado, meu emprego e outras situações que ocorreram em minha vida, entendo que o processo acadêmico dói<sup>5</sup>, mas não apenas ele: trabalhar dói, assumir responsabilidades dói, crescer dói, viver dói. E ter feito tudo cheia de pressa durante meu mestrado pode até ter feito a dor ir embora mais rápido, contudo, a intensificou bastante. Porém, outro problema era: eu não sabia o que fazer com a dor gerada pelo mestrado, até porque nunca havia pensado nesse potencial resultado. Eu tinha conseguido acessar e analisar a dor que sentia por conta do meu trabalho e entendê-la, mas nunca tinha passado pela minha cabeça que o mestrado me deixaria tão cansada, tão consumida, tão esgotada, tão dolorida. Eu fui entendendo uma dor sem perceber que estava gerando outra e isso quase “me quebrou” – o que foi percebido por minha mãe, por minhas orientadoras e, por fim, por mim –, porque eu estava sem rumo, não sabia o que fazer e não me sentia motivada.

Durante 2018, por mais que tivesse voltado a ter contato com o mundo acadêmico (como aluna extraordinária na PUC-Rio, cf. seção 3.2), decidi que cuidaria de mim e o fiz. Retornei aos poucos, navegando sem pressa: assisti a uma aula por semestre e, conseqüentemente, escrevi um trabalho por semestre; no entanto, não deixei de trabalhar nem de sair, passear, me divertir. Foi uma calma deliciosa, que me proporcionou uma reconexão com a academia de uma forma muito positiva: era/é possível sentir felicidade e prazer estando em um curso de pós-graduação *stricto sensu* a um custo que me parece(u) pequeno: tempo.

Por que estou contando meu percurso? Primeiro, por acreditar que qualquer pessoa que já tenha sido mestrando, mestranda, doutorando e/ou doutoranda pode vir a se identificar com meu breve relato. Segundo (e nesse momento, mais importante), para eu mesma não me esquecer de que é aceitável e possível vivenciar o trabalho hercúleo

---

<sup>5</sup> Por dor, refiro-me à dor física (como dor nas costas, ou dor de cabeça) e à dor emocional (como angústias e dúvidas).

requerido pelo doutorado de forma saudável. Terceiro, pois entendo ser de extrema importância “fazer da própria experiência do pesquisador um tópico de investigação em seu próprio direito<sup>6</sup>” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 733), visto que, por muito tempo, “não havia muitos exemplos de autores que fizeram de si mesmos e de sua experiência pessoal um foco central de suas pesquisas<sup>7</sup>” (ELLIS; BOCHNER, 2000, pp. 733-734). Essa invisibilidade ocorria – e ainda ocorre, a depender da área de estudo – pela crença de que as percepções do pesquisador não deveriam “contaminar” o objeto estudado.

Contudo, “[p]or que devemos tomar como certo que os sentimentos e pensamentos pessoais de um autor devem ser omitidos<sup>8</sup>” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 734) de seus trabalhos acadêmicos? Afinal, não é relevante e importante saber quem é a pessoa que analisa, que lê, que escreve, que reflete e chega a entendimentos e conclusões? (ELLIS; BOCHNER, 2000). Partindo destes questionamentos, talvez seja o momento de (me) fazer mais uma pergunta: qual é a relevância de recordar (minhas) “águas passadas”?

Estava eu, desde 2018, navegando no mar da calmaria – como já disse –, quando, repentinamente, em março de 2020, desemboquei no oceano da pandemia da Covid-19. De início, olhei para a infinitude azul e a achei bonita, pois pensei “No máximo, em dois meses, a vida volta ao normal (o que quer que “normal” signifique)”. O que seriam dois meses “navegando de férias” para chegar à terra firme? Então, se passaram dois, seis, 12, 18, 24, 30 meses e a pandemia ainda não havia acabado completamente, a vida ainda não havia retornado ao que era até 2019. Ou seja, nada de eu poder gritar “terra à vista”, nem de conseguir escrever uma linha da minha qualificação nem da minha tese – o destino que alcancei com este texto.

Passei pela fase da negação, do desespero, da raiva, do ódio, da frustração e, por último – a que considero mais perigosa –, a do desânimo. Por que continuar o doutorado? Por que continuar a navegar um barco que parecia furado? Tive algumas conversas muito instigantes com alguns colegas de mestrado e de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio em 2019, as quais desejei fortemente analisar posteriormente como dados. No entanto, descobri que elas não poderiam ser utilizadas em virtude de eu ainda não ter submetido um projeto para a

---

<sup>6</sup> Tradução minha do original: “(...) to make the researcher’s own experience a topic of investigation in its own right”.

<sup>7</sup> Tradução minha do original: “(...) there weren’t many examples of authors (who made themselves and their personal experience a central focus of their research)”.

<sup>8</sup> Tradução minha do original: “Why should we take it for granted that an author’s personal feelings and thoughts should be omitted...?”

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio na época. Além disso, em 2020, não consegui, literalmente, escrever uma linha e ler um texto completo porque tive que “reaprender” o meu ofício (de ser professora), para me adaptar a um modelo emergencial online de ensino – o que sugou todo e qualquer tipo de energia que corria em mim. Por fim, em 2021, a falta de escrita e de leitura perdurou por ter que me conformar (em todos os sentidos da palavra) a um modelo chamado de híbrido, no qual precisava lidar, ao mesmo tempo, com crianças que estavam comigo remotamente e outras, presencialmente – o que também gerava certo pânico de me contaminar com o vírus e um estresse físico, mental e emocional imensuráveis.

Cogitei por inúmeros momentos deixar o barco afundar: como parar toda a água que estava entrando nele e o encharcando? Como reencontrar minha rota e tocar o barco para frente, a fim de chegar ao meu destino, aos meus portos seguros? A única resposta que encontrei foi deixando que as pessoas me ajudassem a segurar o leme de formas bem variadas: desde ouvindo minha mãe perguntar “Filha, sem querer ser chata, mas você já pegou na tese? Eu fico preocupada, quero que você faça um bom trabalho, mas que descanse” às minhas orientadoras me dizendo “Fica tranquila, pode pedir mais uma prorrogação para a qualificação, todos estamos precisando de tempo nesse momento e todos entendemos essa necessidade” (mesmo eu estando, em 2022, no último ano de doutorado), passando por meus amigos doutorandos (Diego, Emanuelle e Beatriz, respectivamente) me falando “Relaxa, vai com calma, vai dar tudo certo, todo mundo passou por essa fase do desânimo, do ‘não vou conseguir’”, “Você é capaz, senta e pega nesses dados que vai” e “Você não parou de pesquisar um minuto sequer nesses últimos dois anos, mesmo que ainda não tenha escrito nada pra qualificação e pra tese”. É assim que consegui tapar os buracos do meu barco para chegar até este momento – a materialização desta pesquisa.

Não fui eu, mas sim nós, porque sem essas pessoas supracitadas eu não sei dizer se teria chegado até aqui, nem se teria tido a força e o senso de direção necessários para começar esse trabalho (na verdade, provavelmente eu teria conseguido, mas todo o processo teria sido mais árduo). As mãos, as vozes, os afagos, os carinhos e a compreensão deles e delas tapando os buracos do meu barco – que ficou bem pequeno e frágil – me permitiram, como diria a personagem Dory (Figura 1), dos filmes *Procurando Nemo* e *Procurando Dory*, – com a licença poética de adaptar sua fala para a minha situação – continuar a navegar e me fizeram entender que só reencontraria meu rumo revisitando o princípio de tudo: o mar calmo de 2018 e de 2019.

Dizem que mar calmo não faz bom marinheiro, e esse senso comum pode até ser verdade, mas, no meu caso, descobri que mar calmo forma uma marinheira pensante e reflexiva. Ancorada na minha família, orientadoras e amigos, que não deixaram meu barquinho ir para o fundo do oceano, pude reservar um pouco de tempo para relembrar os motivos de querer voltar para a academia e iniciar o doutorado. No final de 2018, tive que escrever meu anteprojeto de Doutorado para participar do processo seletivo do Departamento de Letras da PUC-Rio (CÔRTEZ, 2018) e o trabalho final da disciplina Discurso em Contextos Pedagógicos, a qual cursei enquanto aluna extraordinária (cf. seção 3.2).

O tema do trabalho para essa disciplina girou em torno da felicidade que sentia ao dar aulas no Colégio Pedro II como professora substituta de língua portuguesa (CÔRTEZ, 2019). Durante e após a escrita, me questionei seriamente em relação ao quanto os sentimentos extremamente positivos que vivenciei estavam relacionados à disciplina que lecionei. Na verdade, creio que esse questionamento veio à tona por ser algo latente em mim desde a época da graduação: “Será que eu vou gostar tanto de dar aulas de inglês quanto eu gosto de dar aulas de português?” (na época da graduação, eu trabalhava como monitora de língua portuguesa e amava meu ofício).

A partir dessa dúvida, senti como se tivesse ocorrido um “click” na minha mente. Tive a ideia de investigar essa pergunta instigante no doutorado, tentando entender, inicialmente, de que formas possíveis preferências por lecionar inglês ou português afeta(ria)m o fazer docente de professores habilitados para darem aulas de ambas as línguas. Desse modo, tinha a intenção de continuar a investigar as emoções dos professores, porém, ressaltando experiências profissionais positivas, a fim de contribuir para a ampliação de pesquisas que retratem diferentes aspectos da atividade docente, valorizando a imagem desses profissionais – o que se faz extremamente necessário no cenário político, social e cultural contemporâneo.

Eu estava muito satisfeita e motivada com a temática da preferência por lecionar a língua inglesa ou a portuguesa, conduzindo meu barco de forma leve e tranquila pelo mar de 2019, fazendo muitas leituras e tendo muitas conversas sobre meu tema com minhas orientadoras e meus amigos. Entretanto, não previ – e, na verdade, creio que não havia como alguém prever – a grande tempestade que estava se formando e vindo na minha direção (e na de todas as outras pessoas também): a pandemia da Covid-19. Como já mencionei nos parágrafos anteriores, os anos de 2020 e 2021 foram muito conturbados em meu trabalho, o que afetou direta e negativamente minha pesquisa.

Minha bússola<sup>9</sup> quebrou, não sabia mais para onde direcionar o leme. Não tinha ânimo para me engajar na leitura dos textos das disciplinas que estava cursando no doutorado (pois estava sempre ou assoberbada de tarefas do trabalho ou estava cansada em razão das tarefas) – os quais muitas vezes “abandonava” na metade –, nem para participar ativamente das aulas, contribuindo com comentários pertinentes e/ou dúvidas. Comecei a me sentir muito mal: fiquei desmotivada, desanimada, chateada, irritada, frustrada, indignada e cansada com meu trabalho, com minha tese, comigo mesma, com o mundo. Quase nada fazia sentido para mim, eu me sentia uma fraude no meu doutorado, não me achava merecedora de estar neste lugar por não estar conseguindo cumprir com minhas obrigações da forma que eu desejava.

Atualmente, olhando em retrospecto para essa grande tempestade que nublou o tempo completamente, impedindo que eu enxergasse o que estava acontecendo no mar da minha vida com clareza, chego a dois entendimentos. O primeiro é que, provavelmente, a maioria das pessoas que estavam/estão realizando algum tipo de curso de formação continuada devem ter sentido o que eu experienciei em algum momento. Já o segundo consiste em ter refletido que talvez esse processo de dor tivesse sido mais brando se eu tivesse começado, mais cedo, a fazer uma das poucas coisas que estava ao meu alcance e que faço com facilidade: conversar com meus amigos.

Na verdade, eu precisava não apenas de conversas, mas de pessoas dispostas a ouvir meus desabafos, lamúrias, medos e dúvidas. Quando o motor do meu barquinho estava quase pifando, a tempestade abrandou e suas nuvens começaram a se dissipar. Eu, então, enxerguei dois marujos que também estavam em suas próprias navegações, mas que não pensaram duas vezes em me ajudar a não ficar à deriva no meio do oceano: Beatriz Maciel e Diego Nunes – sobre os quais falarei, com mais detalhes, nos capítulos 4 e 5, respectivamente. Nós três nos conhecemos em virtude do meio acadêmico (ambos são ex-alunos de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio) e já éramos amigos antes da pandemia. Se ela trouxe algo de bom, foi ter nos aproximado e unido, além de ter fortalecido nossa amizade ainda mais, nos possibilitando enxergar o arco-íris da vida depois da chuva.

Pensando bem, eles foram me apontando as cores, fazendo com que minha visão, que estava turva e cinzenta, voltasse a ficar límpida e colorida. Foram muitos áudios no WhatsApp, muitas mensagens de texto e algumas reuniões de mais de três horas aos

---

<sup>9</sup> Para mais informações sobre este instrumento de navegação que auxilia os tripulantes a determinarem as rotas que vão seguir, vide <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bússola>.

sábados de noite que realinharam o compasso da minha bússola, que me fizeram entender que, mesmo que o tema de pesquisa que havia escolhido em 2019 não fizesse mais sentido, eu precisava voltar a navegar, mesmo que não soubesse com clareza para onde. Eles me recordaram que todos nós temos dias bons e dias ruins na pesquisa – como na vida –, que está tudo bem admitir isso e conversar sobre esse assunto e que eu não deveria me sentir uma impostora, porque eu havia me dedicado muito para ingressar no doutorado e, mesmo durante os anos pandêmicos, não deixei de participar de eventos científicos, de apresentar trabalhos acadêmicos, de escrever artigos e de assistir às aulas: tudo isso é pesquisar.

Com a bússola tendo voltado a funcionar, com a tempestade mais branda, o céu menos cinza, minha visão mais clara e aguçada e com dois novos tripulantes navegando comigo na travessia do meu doutorado, faltava apenas descobrir as novas coordenadas para onde meu barco se deslocaria – como mencionado no parágrafo anterior. Nesse momento, avistei mais uma maruja durante sua própria travessia: Emanuelle Souza. Emanuelle – sobre quem falarei mais detalhadamente no capítulo 6 – também é uma grande amiga que a academia me deu, sendo minha companheira de doutorado (no PPGEL/PUC-Rio) e minha confidente desde 2019, me ouvindo e aconselhando sobre as mais diversas situações que ocorreram em minha vida (pessoal, profissional e acadêmica), sobretudo durante a pandemia.

Proativa, inteligente e generosa, Manu – como eu carinhosamente a chamo – me motivou, incentivou e direcionou na continuidade do trajeto da minha jornada marítima toda vez que nos falamos – o que ocorreu (e ainda ocorre) semanalmente. Gentilmente, no final de março desse 2022, ela se ofereceu para ler o presente texto – ainda em sua versão para a qualificação – e, poucos dias depois, me deu sua opinião. De forma bastante sincera, ela me disse que gostou do que eu havia escrito, mas ficou com a impressão de que dois trabalhos distintos habitavam este texto. Perguntei a ela o que ela queria dizer com sua afirmação. Ela me explicou que meu desejo de entender as predileções de professores habilitados para lecionarem língua portuguesa e inglesa por uma dessas duas línguas e meu relato autoetnográfico neste texto introdutório sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do doutorado eram, em sua percepção, duas investigações acadêmicas diferentes.

Passei algumas semanas refletindo bastante sobre o que ela havia me falado. Entendi que, antes de prosseguir com minha viagem, precisava olhar para o céu, ação que sempre me acalmou, por eu conseguir esquecer (mesmo que momentaneamente) meus

problemas e focar na luz das estrelas. Durante minha observação, vi várias estrelas que me guiavam (minha família e meus amigos). Mas, naquele momento, as estrelas que mais brilharam foram minhas orientadoras, as professoras Inés Miller e Adriana Nóbrega. Quanto mais eu olhasse para as duas, mais certeza eu teria da direção que tomaria. Marquei, então, uma reunião de orientação com as duas, na qual ambas comentaram suas impressões sobre minha introdução: acharam-na “impactante” e me incentivaram a prosseguir no viés autoetnográfico. Aproveitei para dividir com elas as percepções de Manu e minha própria conclusão: concordava com Emanuelle.

Elas me ouviram, pensaram um pouco e disseram entender o ponto de vista de Manu. Em seguida, me apontaram duas possibilidades de navegação: 1) continuar pelo rio das possíveis preferências de meus amigos e minhas pelo ensino da língua inglesa ou da língua portuguesa – no qual me sentia limitada, por entender que já havia navegado tudo que podia nessas águas ou; 2) adentrar e desbravar o oceano dos questionamentos acerca de quais motivos me levaram – e também a Beatriz, Diego e Emanuelle – a prosseguir com minha formação acadêmica, um mar por muitas vezes revoltado, conturbado e difícil, mas emocionante e repleto de aprendizados.

Entre a rota da obriedade e monotonia e a rota do novo, diferente e emocionante (tanto positiva quanto negativamente), escolhi – escolho e sempre escolherei – o que me afeta, por me mover, me incomodar e me transformar. Assim, depois de inúmeras mudanças na rota da minha navegação, indecisões, medos, cansaço, conversas e reflexões, compreendi que o principal intuito da minha pesquisa é entender, a partir da realização de conversas exploratórias (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; NUNES, 2017; 2022; DIAS et al, 2021; CÔRTEZ, em preparação), quais são as razões que leva(ra)m Beatriz, Diego e Emanuelle e a mim a continuarmos nossa formação acadêmica. Para atingir este objetivo, pretendo:

(i) questionar a figura do estudante em formação na academia, levando em consideração aspectos identitários e emoções e o fato de os discentes serem seres sociais e cultural e historicamente constituídos;

(ii) refletir sobre a importância dos professores e/ou orientadores na formação dos estudantes, levando em consideração aspectos emocionais e o fato de os docentes serem seres sociais e cultural e historicamente constituídos;

(iii) refletir criticamente sobre o modo que as identidades e emoções moldam a percepção dos praticantes em relação a si e em relação às razões que os levaram a buscar cursos de formação continuada;

(iv) analisar como as (re/co)construções identitárias e emoções se materializam no discurso;

(v) contribuir para a ampliação de pesquisas voltadas para a própria academia, buscando entender, de forma local e situada, como a vida acadêmica forma e é formada por pessoas;

Como tentei explicar nos parágrafos acima, decidi dar continuidade ao estudo das emoções dos professores que iniciei na época do mestrado (CÔRTEZ, 2017), mas agora enfocando e enfatizando os processos de (re/co)construções identitárias (BAUMAN, 2005; NORTON; 2013) que podem emergir em nossos discursos sobre nossas trajetórias acadêmicas, por me identificar e me alinhar com o viés ético teórico-metodológico da pesquisa do praticante da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; 2005; MILLER et al, 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020; MILLER; CUNHA; ALLWRIGHT, 2020). Creio que quanto mais pesquisas inclusivas – como a pesquisa do praticante<sup>10</sup> – forem desenvolvidas, maiores serão as chances de que formadores de professores, graduandos, pós-graduandos e professores que estejam ou não envolvidos com pesquisa comecem a se interessar por pesquisar seu próprio ambiente de trabalho, a fim de tentar entender o que está acontecendo a sua volta e como o que acontece os constitui, os instiga e motiva seu trabalho. Esse interesse pode levar a múltiplos entendimentos – sobre qualidades das vidas, identidades e emoções, dentre inúmeras outras possibilidades.

Além disso, defendo que a realização de mais pesquisas voltadas para as emoções de professores e pesquisadores é essencial para a divulgação da importância deste assunto, ampliando, assim, sua influência. O ensino-aprendizagem tem diversos aspectos, dentre eles o emocional e o racional, e os ambientes em que ele ocorre precisam levar ambas as características em consideração. No entanto, por muito tempo, pesquisadores de diversas áreas acreditaram que emoções eram um tema exclusivo da Psicologia, e os aspectos

---

<sup>10</sup> Apresento e discuto a pesquisa do praticante na seção 3.1

emocionais do trabalho docente foram deixados de lado (FELDMAN-BARRET, 1998; WIERZBICKA, 1999), por exemplo, por sociólogos, antropólogos e linguistas – dentre outros profissionais, pois acreditava-se que era um assunto que não lhes dizia respeito. Todavia, atualmente, teóricos – aos quais me alinho – chegaram ao entendimento de que as emoções são parte integrante da educação e dos professores, sendo essenciais em suas vidas tanto no aspecto pessoal quanto no profissional (cf. SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009; COWIE, 2011; RODRIGUES; SARAIVA, 2014) e merecem ocupar um lugar de destaque em estudos e pesquisas tanto quanto a racionalidade.

Ademais, ressalto a relevância de pesquisas voltadas para o estudo das identidades de professores e pesquisadores. Os estudos identitários são fundamentais, visto que estes profissionais podem vir a entender melhor os fatores que os motivam a seguir na profissão e a continuar se especializando (através de cursos de formação continuada, por exemplo). Estes entendimentos, divulgados através de pesquisas acadêmicas – feitas pelos próprios profissionais –, podem contribuir imensamente para um fortalecimento positivo da imagem dos professores e dos pesquisadores na sociedade, fazendo com que eles tenham sua importância e relevância social devidamente reconhecidas. Acredito que tal reconhecimento levará a uma maior valorização da profissão, bem como à melhoria de entendimentos de qualidades das suas vidas, extremamente necessários em um momento no qual diversas notícias veiculadas na mídia<sup>11</sup> e em trabalhos acadêmicos mostram o

---

<sup>11</sup> Apresento algumas notícias publicadas entre 2012 e 2023 com as quais me deparei na internet. Elas me ajudaram a refletir sobre a importância de serem elaboradas mais pesquisas que valorizem o ofício dos docentes e dos pesquisadores, além de demonstrarem a urgência de se olhar para estes profissionais com mais apreço e afinho:

[https://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/05/professor-esta-sobrecarregado-com-tarefas-que-sao-dos-pais-diz-educador.html?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=share-bar-desktop&utm\\_campaign=share-bar&fbclid=IwAR2UPyP1DRPccJhxzjrvP1QkL2tfqe7jJANL8EhSIH4cyZVUxfHnpuRPBRg](https://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/05/professor-esta-sobrecarregado-com-tarefas-que-sao-dos-pais-diz-educador.html?utm_source=facebook&utm_medium=share-bar-desktop&utm_campaign=share-bar&fbclid=IwAR2UPyP1DRPccJhxzjrvP1QkL2tfqe7jJANL8EhSIH4cyZVUxfHnpuRPBRg)  
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>  
<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html>  
<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/quando-o-brasil-vai-lembrar-dos-professores.html>  
<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml>  
<https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/educacao/noticia/2020/03/01/escola-pede-para-que-professores-comam-sobras-de-alunos-no-litoral-de-sp.ghtml>  
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>  
<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2021/04/26/politica-de-desvalorizacao-da-ciencia-tem-custo-que-ultrapassa-o-teto-de-gastos>  
<https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/dados-mostram-que-ciencia-brasileira-e-resiliente-mas-esta-no-limite/>  
[https://oglobo.globo.com/economia/emprego/saude-mental-dos-trabalhadores-piora-na-pandemia-70-estao-nervosos-tensos-ou-preocupados-25239635?utm\\_source=globo.com&utm\\_medium=oglobo](https://oglobo.globo.com/economia/emprego/saude-mental-dos-trabalhadores-piora-na-pandemia-70-estao-nervosos-tensos-ou-preocupados-25239635?utm_source=globo.com&utm_medium=oglobo)

adocimento de docentes e pesquisadores (BUJDOSO; 2005; FARO; 2013; BENGTSSEN; ROBINSON; WISKER, 2017; GALDINO, 2018; BIANCHETTI; MARTINS, 2020), o abandono da carreira do magistério e da pesquisa (SILVA, 2006; SOUTO; PAIVA, 2013; LUCIFORA, 2018) e a desvalorização da ciência em nosso país (DE MEIS, 2003; DE SOUZA ARAGÃO et al., 2020).

Por fim, mas não menos importante, busco, desde o mestrado, estar alinhada à perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada e à Prática Exploratória (alinhamento que desenvolverei e justificarei no próximo capítulo), uma modalidade da pesquisa do praticante que entende que “temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 2), porque o trabalho do linguista aplicado tem que ter alguma relevância “(...) para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12). Desta forma, entendo que o desenvolvimento deste trabalho terá relevância para mim, para meus colegas e (provavelmente) para a sociedade ao se voltar para questões sociais relacionadas à linguagem, além de suscitadas e atravessadas por ela.

Tendo apresentado minhas considerações iniciais, volto-me para a explicação de como se dá a estrutura desta pesquisa, que está organizada em oito capítulos. Início minha jornada com o presente capítulo introdutório, no qual falo um pouco sobre as razões que me levaram a estudar a continuidade de minha formação acadêmica e a de meus amigos e no qual explano os objetivos desta tese e as situações que me motivaram a elaborá-la. No capítulo 2, apresento o arcabouço teórico utilizado neste trabalho, que está dividido em seções que compreendem: a perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013) e a Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; MILLER et al, 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MILLER, 2013; EWALD, 2015; HANKS, 2017; GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020; NUNES, 2022; SOUZA, no prelo); narrativas (RIESSMAN, 1993; MISHLER, 1999; BASTOS, 2005; BASTOS; BIAR, 2015), identidades (BAUMAN, 2005; NORTON;

---

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/podcast-e-tem-mais-professores-enfrentam-baixo-salario-e-pouca-perspectiva/>

<https://oglobo.globo.com/economia/ricardo-henriques/coluna/2022/05/desenvolvimento-sem-ciencia-25519096.ghtml>

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/06/12/cotas-em-mestrado-e-doutorado-dobram-em-3-anos-mas-bolsas-congeladas-e-provas-de-idomas-sao-desafios-para-candidatos.ghtml>

<https://appsindicato.org.br/desvalorizacao-do-magisterio-deixa-o-brasil-em-risco-de-apagao-de-professores/>

<https://www.dmanapolis.com.br/noticia/50878/a-desvalorizacao-dos-professores-de-nivel-superior-no-ensino-privado-brasileira>

<https://www.dw.com/pt-br/desprotegido-e-desvalorizado-vida-de-pesquisador-no-brasil/a-64290592>

2013; GEE, 2015) e identidades de grupo (SNOW, 2001; DUSZAK, 2002; DE FINA, 2006); emoções (ZEMBYLAS, 2003; 2005; 2020; 2021; BARCELOS; COELHO, 2016; BENESCH, 2017; BARCELOS; 2019) e autoetnografia (ELLIS; BOCHNER, 2000; ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; BERRY, 2022) e; Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; FUSER; CABRAL, 2014; VIAN JR, 2013) e Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010).

No capítulo 3, abordo as escolhas metodológicas que fiz ao elaborar este estudo: introduzo o paradigma de pesquisa escolhido para ser a bússola de minha travessia; faço uma breve apresentação de Beatriz, Diego e Emanuelle e as razões para eles serem partes desta jornada; explico o processo de geração das conversas exploratórias (de marujos) que tivemos, além de explicar este conceito e; descrevo os procedimentos utilizados no processo de transcrição e análise dessas conversas. Nos capítulos 4, 5 e 6, detalho como conheci Beatriz, Diego e Emanuelle – a partir do ponto de vista deles sobre si e do meu sobre eles –, respectivamente, além de elaborar a análise dos trechos das conversas exploratórias (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; NUNES, 2017; 2022; DIAS et al, 2021) que tive com os três, na qual me volto para o discurso dos praticantes, relacionando os aspectos linguísticos de nossas falas a todos os conceitos apresentados no segundo capítulo.

No capítulo 7, vou chegando perto do fim da travessia ao olhar para mim a partir da minha própria percepção e através das visões de Beatriz, Diego e Emanuelle sobre mim. Também me debruço sobre trechos da conversa exploratória que tive com Beatriz e Diego, nos quais conto um pouco de minha trajetória, analisando meu próprio discurso e relacionando os aspectos linguísticos de minhas falas aos conceitos apresentados no capítulo 2. No capítulo 8, apresento os principais entendimentos que tive em relação: à figura do estudante em formação no meio acadêmico; à figura dos docentes (orientadores ou não) na academia e sua importância na formação dos discentes; à forma que as (re/co)construções identitárias e as emoções moldam a percepção dos praticantes em relação a si e; às motivações que nos fizeram continuar nossas formações acadêmicas. Faço também alguns comentários sobre a relevância de pesquisas voltadas para as emoções e identidades de pesquisadores(-professores) e estabeleço um paralelo entre como me sentia no início da escrita deste estudo e como me sinto agora, ao finalizá-lo.

Depois do capítulo final, referencio a bibliografia consultada, lida e estudada que possibilitou que eu elaborasse os entendimentos citados no parágrafo anterior (e

apresentados no último capítulo). Além disso, acrescento os anexos da pesquisa, que consistem nas transcrições das conversas exploratórias, no parecer final da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio em relação à aprovação do meu trabalho e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

## 2 Desbravando os oceanos teóricos

*Digo: o real não está na saída  
nem na chegada: ele se dispõe  
para a gente é no meio da  
travessia. (João Guimarães Rosa,  
Grande Sertão: Veredas)*

No presente capítulo, divido em quatro seções os aspectos teóricos de minha investigação. Antes de abordar esses aspectos de modo mais detalhado, entendo ser necessário fazer uma explicação do porquê eu utilizar a palavra “oceano” no título do capítulo e a palavra “mar” nas seções. Do ponto de vista geográfico, os oceanos são extensões de água salgada que cobrem a maior parte da superfície da Terra<sup>12</sup>. Os mares, por sua vez, são grandes corpos de água salgada cercados por terra em parte ou em totalidade<sup>13</sup>, também podendo ser caracterizados como formas ou extensões dos oceanos em áreas intercontinentais ou próximas aos continentes<sup>14</sup>.

A partir destas definições, é possível dizer que os mares são menores que os oceanos (em termos de tamanho), podendo até mesmo fazer parte destes. Trazendo esses termos e seus significados para o mundo acadêmico, ao falar sobre o desbravamento dos oceanos teóricos no título do capítulo, refiro-me ao imenso leque de teorias existentes. No entanto, em toda e qualquer pesquisa científica é preciso haver uma delimitação do arcabouço teórico. A fim de sinalizar os recortes escolhidos para esta tese, pelos quais navegarei, passo a utilizar a palavra “mar” nas seções a seguir.

Na primeira seção, apresento posicionamentos, considerações e argumentações relativos aos estudos contemporâneos sobre Linguística Aplicada, ressaltando aspectos da Prática Exploratória, uma proposta de formação profissional que valoriza a busca por entendimentos. Na segunda seção, discuto conceitos acerca do estudo de narrativas (canônicas e não-canônicas), enfatizando sua importância e articulando tais conceitos às discussões sobre (re/co)construções identitárias e identidades de grupo. Na terceira seção, discorro sobre estudo das emoções (de modo geral), destacando os sentimentos<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Para mais informações, vide <https://pt.wikipedia.org/wiki/Oceano>

<sup>13</sup> Para mais informações, vide <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mar>

<sup>14</sup> Para mais informações, vide <https://www.aguasdoalgarve.pt/content/diferenca-entre-mar-e-oceano>

<sup>15</sup> Apesar de haver diferenças conceituais entre os termos “emoções” e “sentimentos” em áreas do conhecimento, como a Psicologia e a Antropologia das Emoções, por exemplo, considero não haver a

experienciados por professores-pesquisadores ao longo de sua formação acadêmica. Relaciono, também, essas acepções à autoetnografia, abordando alguns conceitos que demonstrem a relevância dessa vertente teórica em minha pesquisa. Na quarta e última seção, verso sobre conceitos primordiais da Linguística Sistemico-Funcional e seu Sistema de Avaliatividade. Além disso, contrasto as acepções de emoção, sentimento e afeto discutidas na seção anterior com as noções proposta pelo Sistema de Avaliatividade e apresento as categorias deste Sistema, as quais escolhi a fim de conduzir a realização da análise linguística das conversas exploratórias.

## 2.1

### O mar da Linguística Aplicada

Durante muitos anos, a Linguística Aplicada foi encarada como uma área de aplicação de teorias, a qual se debruçava, principalmente, sobre (o estudo d) o ensino-aprendizagem de línguas (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 2006). Esta é uma visão simplista da área, em razão de ser uma “formulação reducionista e unidirecional de que as teorias linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula” (MOITA LOPES, 2006, p. 18). Os fatos relacionados à linguagem (que ocorre em sala de aula ou fora dela) são de grande complexidade e não eram devidamente analisados a partir da perspectiva simplista supracitada. Celani (1992, p. 19), então, argumentou que “a LA [Linguística Aplicada] é o ponto (...) onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas”.

Moita Lopes (2006, p. 19) defende essa interdisciplinaridade ao afirmar

que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado precisaria se envolver, para tentar teoricamente entender a questão da pesquisa com que se defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento, gerando ‘configurações teórico-metodológicas, isto é, não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência’ (Signorini, 1998a: 13). Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal (Signorini, 1998a). Foi assim que o problema de pesquisa passou a ser construído interdisciplinarmente e a relevância desse enfoque na problematização das questões de uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula (cf. Cavalcanti, 1986) começou a ser levantada.

---

necessidade de distinguir esses termos para os propósitos de minha pesquisa – o que explicarei com mais detalhes na seção 2.3. Por este motivo, utilizarei as duas palavras como sinônimos em minha tese.

Ao voltar seu foco para a problematização das questões de uso da linguagem, a Linguística Aplicada passou a se envolver com questões político-sociais, envolvendo este que se deu em virtude da concepção de linguagem como prática social (FABRÍCIO, 2006). De acordo com Fabrício (2006, p. 48), “ao estudarmos a linguagem, estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva”. Dessa forma, “a linguagem é tomada como ação” (REIS, 2018, p. 29), pois “a [L]inguística [A]plicada olha para uma linguagem que constrói e é construída pelo mundo ao qual pertence” (idem, ibidem, p. 29).

Essa perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada faz com que ela se configure numa proposta “crítico-reflexiva que trabalha na investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 49) e que está “fundamentalmente centrada no contexto aplicado (...) onde as pessoas vivem e agem” (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Com isso, “[f]azer Linguística Aplicada é considerar a ética, a inclusão, a pluralidade dos saberes, a subjetividade, o apagamento da linha que separa teoria e prática, o entendimento de que não há neutralidade científica” (GRIFFO, 2019, p. 41), porque o foco passa a ser em “refletir sobre situações reais de uso da linguagem para ser capaz de não apenas teorizar sobre a vida social, mas também problematizá-la, buscando compreender a sua complexidade” (ARAUJO, 2014, p. 57).

Pode-se entender, então, a Linguística Aplicada como uma ciência social, visto que “[t]odo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 104). A partir desse entendimento, fica evidente que a Linguística Aplicada passou por muitas transformações ao longo dos anos, as quais, de acordo com Vieira-Abraão (2010, p. 11 apud MILLER, 2013, p. 107), resultaram de questionamentos e investigações que fizeram com que linguistas aplicados internacionais e brasileiros fossem “[d]eixando de lado a racionalidade técnica e a visão de ensino como transmissão de conhecimento e assumindo gradativamente uma perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem (...) e uma perspectiva crítico-reflexiva”.

Pensando nas mudanças no modo de fazer e conceber a Linguística Aplicada, Allwright (2006, p. 14-15) as resumiu nos seguintes pontos:

de uma postura prescritiva [a Linguística Aplicada passou a ter] uma postura descritiva, a caminho da busca pelo entendimento;

de visões simplificadoras [caminhou] em direção ao reconhecimento da complexidade;  
 da busca de resoluções generalizantes [passou a olhar] para problemas gerais no estudo de situações locais e idiossincráticas; e  
 do entendimento dos acadêmicos como produtores de conhecimentos [mudou de perspectiva, o que a levou] à aceitação dos praticantes como agentes de teorizações sobre suas próprias práticas profissionais.

É importante situar que esse modo supracitado de conceber a Linguística Aplicada e de se conduzir pesquisas na área retrata sobretudo a realidade brasileira, pois,

apesar da natureza inter/transdisciplinar da LA (...) ser quase um truísmo, é no Brasil que esse diálogo com os conhecimentos e com as lógicas de outras disciplinas seja talvez mais perceptível do que em outros lugares (...), construindo uma cara específica, por assim dizer, para a área no país (MOITA LOPES, 2013, p. 17).

Entretanto, essa especificidade da área no país não significa que o caráter trans/interdisciplinar da Linguística Aplicada também não ocorra em outros contextos. Além disso, em diferentes lugares – incluindo o próprio Brasil – e em outras áreas do saber, muitas vezes vigora o modo de pesquisar focado no conhecimento positivista e quantificável, verificado e validado através de experimentos e generalizações, cuja postura é objetivista (MOITA LOPES, 2013). É vital explicitar que esta forma de pesquisar tem sua relevância, ela apenas não condiz com o modo (atual) de se realizar investigações em Linguística Aplicada no Brasil por levar a um apagamento do sujeito social (MOITA LOPES, 2013).

No contexto brasileiro, o desenvolvimento de pesquisas em Linguística Aplicada coloca o sujeito como “crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Ou seja, “a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações” (MOITA LOPES, 2013, p. 17). Assim, a Linguística Aplicada e suas investigações teóricas conduzidas no Brasil são “quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2013, p. 17) e com o que o próprio pesquisador tem a dizer sobre sua investigação.

Em minha dissertação (CÔRTEZ, 2017), ao falar sobre o sofrimento dos professores, expus a opinião de Miller (2013, p. 113) de que é “imprescindível investir mais na pesquisa sobre emoção na área da educação, fazendo articulações teóricas com estudos sobre identidades profissionais e pessoais e com estudos que investiguem as emoções dos professores”, concordando com o posicionamento da autora. No caso desta travessia acadêmica, pela qual estou navegando no momento, isto é, minha tese, continuo alinhada ao posicionamento de Miller (2013), mas gostaria de expandir o escopo das investigações sobre emoções para os pesquisadores acadêmicos.

Quanto mais pesquisas acerca das emoções de pesquisadores forem feitas, mais será possível entender o que se passa com estes sujeitos sociais e de que forma ideologias e pensamentos hegemônicos vigentes na sociedade – e muitas vezes propagados por (grandes) meios de comunicação – afetam seu modo de se relacionar com a ciência (e com a educação). Entendendo melhor estas questões, poderemos refletir mais sobre elas, havendo a possibilidade de, a partir da divulgação e da propagação de nossas reflexões, estimularmos algum tipo de mudança de pensamento, o que pode – mas não necessariamente – ocasionar mudanças de atitudes (adaptado de CÔRTEZ, 2017, p. 26).

A realização de mais pesquisas sobre as emoções dos pesquisadores, com a participação ativa destes – assumindo o papel de autores e expressando sua voz – faz-se essencial. Os pesquisadores poderão compartilhar suas aflições e felicidades, dúvidas e certezas, sucessos e dificuldades com colegas que também estão acostumados a pesquisar, mas que provavelmente não estão habituados a falar sobre o que sentem em relação ao seu trabalho, às suas pesquisas – e que talvez nem entendam a relevância e os impactos de falarem sobre suas emoções. Tal compartilhamento talvez possa estimular mais graduandos a continuarem suas formações acadêmicas e a investirem na área da pesquisa tendo mais consciência dos bônus e ônus da profissão (adaptado de CÔRTEZ, 2017).

Portanto, considerando como a Linguística Aplicada é entendida no Brasil e de como as pesquisas na área são conduzidas aqui, entendo ser relevante e apropriado abordar as motivações que levam as pessoas a darem continuidade a sua formação acadêmica (em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*), porque reflexões sobre este assunto podem fazer com que mais (futuros) pesquisadores compreendam melhor o que sentem. “Esta compreensão pode auxiliar sua prática profissional e/ou aprofundar os entendimentos a respeito das qualidades de suas vidas, motivando-os mais na profissão – mas é preciso lembrar e ressaltar que também há a possibilidade de isto não acontecer” (adaptado de CÔRTEZ, 2017, p. 29).

Ademais, é possível que pesquisas com essa temática incentivem mais graduandos e graduandas, professores, professoras e/ou quaisquer pessoas que tenham, porventura, se afastado do meio acadêmico, a se tornarem e/ou voltarem a ser pesquisadores e pesquisadoras, porque essas investigações poderão despertar neles ou nelas o desejo de entender mais a fundo algum aspecto de sua vida profissional – e/ou da de outros colegas. Tal desejo pode levar ao estímulo e à difusão da ideia de que pensar e refletir acerca de algum aspecto pode fazer com que este “melhore”, se o “melhorar” for compreendido como um entendimento do que está acontecendo no contexto em que o/a praticante interessado/a em pesquisar está inserido/a.

A partir das informações discutidas até o momento, a Linguística Aplicada pode ser entendida e tratada como uma área (que se pretende continuamente) autorreflexiva (cf. PENNYCOOK, 2001), pois ela procura “envolvimentos autênticos dos indivíduos em processos de pesquisa reflexiva e inclusiva” (MILLER, 2013, p. 111). Assim, “surgem propostas que se aproximam e que comparecem de forma a serem reconhecidas como um novo paradigma de pesquisa qualitativa (...): o da pesquisa participativa” (MILLER, 2013, p. 111). Segundo Miller (2013, p. 111), no paradigma participativo, “buscam-se maneiras de trabalhar em grupos com pessoas que desenvolvem diversas atividades (...), envolvendo-as na reflexão sobre suas questões, com a conseqüente conscientização a respeito do cotidiano.”

O paradigma participativo dialoga com o paradigma consultivo proposto por Sarangi (2012)<sup>16</sup>, visto que este – bem como aquele –

envolve reflexividade de mão dupla – da nossa parte, como pesquisadores, bem como a daqueles com quem nos envolvemos na pesquisa. Uma condição chave na contemporaneidade é a colaboração, *i.e.*, os problemas que surgem são abordados juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar. (SARANGI, 2012, p. 3, apud MILLER, 2013, p. 101)

Pensando localmente, isto é, levando em conta o contexto brasileiro e, especificamente, o estado do Rio de Janeiro, enxergo muitas semelhanças entre as águas da Linguística Aplicada e as da Prática Exploratória – uma proposta teórica originalmente concebida por Dick Allwright (2003; 2006) na Inglaterra – feita e desenvolvida no Rio.

---

<sup>16</sup> Sarangi propõe outros três paradigmas, que são: “pure research”, “applied research” e “consultancy” (“pesquisa pura”, “pesquisa aplicada” e “consultoria”, em tradução livre feita por mim). Para mais informações, vide Sarangi, 2012.

A Prática Exploratória, de modo geral, é “uma das abordagens que surgiram dentro da LA [Linguística Aplicada] para buscar entendimentos sobre a vida em um mundo cada vez mais complexo” (NUNES, 2017, p. 48)”.

Miller (2013, p. 111) detalha este surgimento ao argumentar que

[n]o âmbito da LA, surgiu a [P]rática [E]xploratória, desenvolvida por autores como Allwright (2000-2012), Miller *et alii* (2008, 2009), Allwright e Hanks (2009), Moraes Bezerra (2007), Santiago (2009), Sette (2006), dentre outros, que, por sua vez, se recusam a prometer a melhora da “qualidade de vida” em sala de aula ou fora dela (...). A [P]rática [E]xploratória promove a integração das pessoas (...) e de suas atividades na busca de entendimentos aprofundados de suas questões da vida em sala de aula [ou] na escola [ou fora dela] (...) (Miller, 2001; Moraes Bezerra, 2007, dentre outros).

Em razão de priorizar o processo de pensar e refletir como modo de chegar a entendimentos, a Prática Exploratória é uma maneira indefinidamente sustentável na qual os praticantes se engajam para refletir sobre a vida nos contextos em que se encontram, adotando uma postura investigativa voltada para um trabalho para entender (adaptado de MILLER et al., 2008, p. 146).

Segundo Piedade (2019), essa busca por entendimentos da Prática Exploratória dialoga com a concepção contemporânea da Linguística Aplicada, em virtude de ambas as teorias adotarem “uma postura questionadora voltada para a constituição de indivíduos críticos e conscientes das implicações político-sociais de suas ações” (PIEADADE, 2019, p. 30), já que “os participantes da situação (...) fica[m] mais atentos, aguçando o olhar, o ouvir e o sentir do que acontece enquanto está acontecendo” (MILLER et al., 2008, p. 147). Piedade (2019, p. 30) defende que é “exatamente essa noção de entendimento crítico-reflexivo, ou talvez crítico porque reflexivo, que aproxima a PE [Prática Exploratória] e a LAC [Linguística Aplicada Crítica], por estarem ambas preocupadas em ‘criar inteligibilidades’ (...) sobre a vida cotidiana”.

A postura questionadora e o viés crítico-reflexivo me chamaram muito a atenção e foram as características que fizeram com que, na graduação, eu me identificasse demasiadamente com o modo de pesquisar – e de encarar a vida – de ambas as teorias. Após conhecer e vivenciar a Prática Exploratória e a Linguística Aplicada, passei a ser uma pessoa mais questionadora em relação a mim mesma, a minha prática docente, ao modo como lido com adversidades e ao modo como conduzo minhas pesquisas, dentre diversos outros tipos de questionamentos. Tanto a Prática Exploratória quanto a

Linguística Aplicada foram e são essenciais em minha formação acadêmica e profissional, pois me levaram e levam a refletir mais sobre minhas vivências no ambiente de trabalho e na universidade, possibilitando-me exercitar o pensamento crítico.

Voltando-me especificamente para a Prática Exploratória, por sua característica (já mencionada) de instigar o pensamento reflexivo e crítico durante a busca por entendimentos, concebo-a como uma proposta de formação profissional que se pretende contínua, ou seja, não há intenção de que o trabalho para entender se encerre quando se chega a um entendimento. Normalmente, o desejo e a busca por entendimentos começam a partir de um *puzzle*, que consiste em uma questão instigante – que geralmente começa com *por que*, a fim de incentivar os participantes a refletirem profundamente sobre a questão.

“Os porquês delineiam os *puzzles* (questões), (...) faze[ndo] com que as questões a serem estudadas e entendidas, bem como os procedimentos para reflexão girem em torno dos interesses do grupo” (MILLER et al., 2008, p. 153). Ewald (2015, p. 50-51) explica que os puzzles são

[...] perguntas instigantes [.que] (...) podem partir de qualquer praticante envolvido, pois, como nessa modalidade todos os participantes são agentes e responsáveis pelo processo reflexivo, os questionamentos não partem necessariamente dos praticantes que têm posição “superior”, como o professor na sala de aula e o formador ou consultor em outros contextos.

Essa liberdade de a questão instigante pode partir de qualquer participante se dá em virtude de a Prática Exploratória entender que todos aqueles envolvidos na busca por entendimentos são capazes de se engajar seriamente no trabalho para entender, sendo considerados “praticantes”<sup>17</sup>. Tendo em mente uma questão instigante, sete princípios orientarão a investigação dos praticantes, sendo eles:

Priorizar [o entendimento d]a[s] *qualidade[s] de vida*;  
 Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula [ou fora dela];  
 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 e;

<sup>17</sup> Na Prática Exploratória feita no estado do Rio de Janeiro, utilizamos este termo por nos alinharmos ao paradigma da pesquisa do praticante (*practitioner research*, cf. Miller, 2001; Allwright, 2003; Ewald, 2015; Côrtes, 2017), o qual será explicado de modo mais detalhado no capítulo 3, na seção 3.1.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos* (MILLER et al., 2008, p. 147) [grifos da autora].

Estes princípios foram elaborados colaborativamente, “a partir dos diversos envolvimento sócio-historicamente situados com esta prática e têm a finalidade de representar tanto o que fazemos quanto nossas reflexões sobre o que entendemos por PE” (MILLER et al., 2008, p. 147). Contudo, não devem ser entendidos como normas ou regras a serem obrigatoriamente seguidas. Eles não possuem uma ordem fixa e têm a mesma relevância entre si, visto que se referem a formas de agir que se entrelaçam, são possibilidades de condução da investigação da questão instigante, podendo ser adaptados de acordo com o contexto e com as necessidades dos praticantes.

Semelhante ao que aconteceu na época de meu mestrado, meu desânimo com minha pesquisa e com o doutorado como um todo estava afetando consideravelmente minhas qualidades de vida como pesquisadora e como pessoa. Por já estar intrínseco em mim o modo de pensar e refletir inerente à Prática Exploratória, novamente imaginei que a situação cansativa e extenuante que estava vivenciando no processo de pesquisa e de preparação da tese “seria um *puzzle* muito instigante e que reflexões sobre o mesmo *me ajudariam a entender o que estava acontecendo com a[s] qualidade[s] de vida*” (CÔRTEZ, 2017, p. 32, grifos da autora).

Portanto, para o desenvolvimento de minha tese, me sinto instigada a continuar a investigar emoções, agora de pesquisadores (que também são professores), dando destaque para as motivações que levaram a Beatriz, Diego, Emanuelle e eu – os praticantes desta pesquisa – a continuarmos nossa formação acadêmica. Nesta investigação, apresento apenas recortes de duas conversas exploratórias que tive com os três em 2022 (cf. seção 3.4), mas nosso *trabalho para entender* nossas vivências no mundo acadêmico começou anos antes, por volta de 2019.

Acredito fortemente que, mesmo após a conclusão deste estudo, nosso trabalho não parará, será *contínuo*, pois já é intrínseco a nós quatro priorizar os entendimentos acerca de nossas *qualidades de vida* (tanto no mundo acadêmico quanto fora dele). Somos praticantes da Prática Exploratória há alguns anos por diversas razões. Em minha visão, uma delas certamente é pelo fato de nos identificarmos com pesquisas solidárias, colaborativas (como esta tese), nas quais trabalhamos para a *união* e o *desenvolvimento mútuo* daqueles com quem pesquisamos, envolvendo a *todos* no trabalho pela busca de entendimentos – que façam sentido para nós, que nos afetem, nos movam.

## Essa busca da Prática Exploratória por

entendimentos mais profundos (**a ação para entender**) ao invés da resolução precipitada de problemas (a ação para a mudança) (...) cria oportunidades para os praticantes exploratórios se ‘apaixonarem’ pelas questões, pela prática de questionar (MILLER et al., 2008, p. 147) [grifo meu].

Ao se dar conta de que está se questionando mais sobre o que está (acontecendo) a sua volta, o praticante ou a praticante acaba por chegar a mais entendimentos sobre a(s) situação(ões) em que se encontra. A intensificação de entendimentos e questionamentos pode fazer com que “o praticante acabe ‘viciado’ em questionar, pois tudo se torna uma *learning opportunity*<sup>18</sup> (ou oportunidade de aprendizado, em português)” (CÔRTEZ, 2017, p. 31).

Encaro esta travessia como uma oportunidade de aprendizagem de tentar entender melhor por que e de que modos as formações acadêmicas de Beatriz, Diego e Emanuelle e a minha se sucederam. Para decidir acerca de qual seria a melhor forma de abordar este assunto com os praticantes quando nos reuníssemos e acabássemos nos engajando em conversas exploratórias sobre o tema, conversei com minha orientadora e com minha coorientadora. Após falar com elas, entendi que, por mais que priorize a espontaneidade das conversas exploratórias, seria importante que eu perguntasse, em algum momento, o óbvio para Beatriz, Diego e Emanuelle: “Por que vocês quiseram continuar seus estudos depois da graduação?”. Acabei fazendo esta pergunta no início das conversas que tive com Beatriz, Diego e Emanuelle. A partir dela, contamos diversas histórias, algumas focadas em nossa formação, outras sobre assuntos variados (como trabalho, família e amigos).

As transcrições<sup>19</sup> das respostas que cada um de nós demos voltadas para nossas formações a partir dessa pergunta se encontram nos capítulos 4, 5, 6 e 7 (conforme mencionado no capítulo introdutório), nos quais nossas falas são analisadas discursivamente a partir do Sistema de Avaliatividade – o qual será discutido na seção

<sup>18</sup>As *learning opportunities*, ou oportunidades de aprendizado, em português, são um conceito originalmente proposto por Allwright (2005). Essas oportunidades podem ser entendidas como “situações que podem conduzir à socioconstrução de conhecimentos não apenas na dimensão cognitiva, mas também nas dimensões afetiva, social e subjetiva. Tais oportunidades podem surgir na interação sem que sejam necessariamente provocadas pelos participantes. Por outro lado, são difíceis de planejar ou de produzir, especialmente se pensarmos nas peculiaridades de cada aluno e no nível de conhecimento real que cada aprendiz haja atingido (Vygotsky, 1998)” (BEZERRA; RODRIGUES, 2012, p. 5).

<sup>19</sup> Os recortes das respostas escolhidas por meus amigos e por mim, em conjunto, se encontram nesses capítulos; a totalidade das transcrições se encontra nos anexos deste trabalho.

2.4. Em nossas falas, abordamos a(s) influência(s) da Prática Exploratória e da Linguística Aplicada no modo de encararmos nossas vidas e nossas pesquisas; essas menções são analisadas teoricamente a partir dos construtos apresentados nesta seção. Além de navegarmos pelas águas da Prática Exploratória e da Linguística Aplicada em nossas respostas, Beatriz, Diego, Emanuelle e eu cruzamos os mares das nossas identidades, histórias e emoções, desbravando a nós mesmos e uns aos outros. Com isso, entendo ser preciso discutir os aspectos identitários, narrativos e emocionais teoricamente, o que faço nas próximas seções.

## 2.2

### O mar narrativo-identitário

Como já mencionado na introdução, desejo voltar minha atenção para os estudos sobre identidades. Esse desejo se dá porque, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, o ser humano está longe de ser estável e de possuir uma identidade imutável, visto que o indivíduo é encarado “como diverso, contraditório, dinâmico e mutável sobre o tempo histórico e o espaço social” (NORTON, 2013, p. 4). Com isso, o sujeito tem sua identidade concebida como a forma que “a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013, p. 4). Partindo desta perspectiva, investigo como Beatriz, Diego, Emanuelle e eu nos (re/co)construímos identitariamente através de nossos discursos acerca de nossas formações acadêmicas.

É preciso ressaltar que as identidades também possuem uma “natureza contingente, mutante e dependente do contexto”, em razão de não serem “meramente dadas por estruturas sociais ou atribuídas por outros”, mas de serem “também negociadas por agentes que desejam se posicionar” (NORTON, 2013, p. 4). Além disso, constituem-se “na e pela linguagem” (NORTON, 2013, p. 4), porque “[q]uando falamos ou escrevemos, simultaneamente dizemos algo (informar), fazemos algo (agir) e somos algo (ser)” (GEE, 2015, p. 1).

Além dos construtos teóricos sobre identidades supracitados (sobre os quais volto a falar mais à frente nesta seção), debruço-me também sobre os estudos das narrativas porque, muitas vezes, quando um grupo de amigos se reúne, histórias dos mais diversos tipos podem emergir, se eles se engajarem em uma conversa. Essas histórias são,

normalmente, narrativas, que podem ser compreendidas como uma (re)construção da experiência, que

organiza nossas ações, nossa percepção de mundo e nossas ficções identitárias. As histórias que contamos a nosso respeito e a respeito dos outros são uma forma corrente de texto em nossa cultura, presente em diferentes contextos de interação (FABRÍCIO; BASTOS, 2009, p. 41-42).

Portanto, é possível compreendermos o ato de narrar quase como uma compulsão humana, “pois os indivíduos passam a maior parte de seu tempo narrando experiências passadas (suas próprias e as dos outros), acontecimentos, opiniões etc.” (FABRÍCIO; BASTOS, 2009, p. 42). Desta forma, parece que a narração acaba sendo “uma forma privilegiada, em nossa cultura, de projeção de sentido para a experiência humana” (idem, ibidem, p. 42), o que também a leva a ser “uma forma de prática social estruturadora não só do discurso, mas também das relações sociais” (idem, ibidem, p. 42). Assim, a narração se constitui “em um mecanismo rotineiro de intelecção (...) sobre quem somos, sobre quem são os outros e o que nós e eles fazemos” (idem, ibidem, p. 42).

Durante as conversas exploratórias que tive com meus amigos, narrativas emergiram. Tendo em vista a perspectiva supracitada, um dos objetivos desta travessia é mostrar como, na emersão de narrativas canônicas e não canônicas – conceitos explicados na subseção 2.2.1 –, meus amigos e eu realizamos nossa(s) (co)construção(ões) identitária(s) por meio de avaliações em nossos discursos. Em nossas falas, demonstramos nosso alinhamento como um grupo (de pesquisadores que também são professores), com o qual ocorrem os sentimentos de identificação e pertencimento. Esses sentimentos são implícita e explicitamente expressos quando falamos das motivações que nos fizeram dar continuidade às nossas formações acadêmicas.

Para atingir tal objetivo, na próxima subseção, recorro às definições canônicas de Labov (1972) sobre narrativa, com a finalidade de entender por que algumas narrativas que emergiram durante a interação se encaixam na classificação laboviana e outras não. Depois, contrasto os construtos labovianos com as perspectivas contemporâneas de Riessman (1993; 2008), Mishler (1999), Bastos (2005) e Georgakopoulou (2006) – com as quais me alinho –, a fim de que fiquem claro os motivos por que a teoria laboviana não me possibilitaria analisar o caráter interacional dessas narrativas. Na subseção seguinte, aproprio-me dos conceitos de “nós” e “outros” e de “ingroupness” X “outgroupness”, de Duszak (2002), os quais me permitiram realizar uma análise com um embasamento

teórico consistente dos excertos selecionados das conversas que tive com meus amigos e apresentados e discutidos nos capítulos 4, 5, 6 e 7.

### 2.2.1

#### As perspectivas laboviana e socioconstrucionista de narrativas

Labov e Waletzky (1967) foram os pioneiros no desenvolvimento dos estudos sobre a estrutura de narrativas orais – que, segundo eles, estão relacionadas a eventos temporais do discurso relatado –, de experiência pessoal, nos anos 60. Na década seguinte, Labov (1972, p. 359-360) definiu a narrativa como uma forma de “recapitular uma experiência passada, combinando uma sequência oral de orações à sequência de eventos que (podemos inferir que) realmente aconteceu”. De acordo com este autor, uma narrativa completa organiza-se através de seis partes estruturais: resumo ou sumário; orientação; ação complicadora; resolução; avaliação; e coda.

O sumário consiste em um breve resumo da história a ser contada, aparecendo logo no começo da narrativa e podendo também sinalizar o motivo de a história ser relevante e estar sendo contada – o ponto da narrativa. A orientação funciona como uma contextualização da narrativa (“o quê?”, “quem?”, “onde?” e “quando?”), podendo aparecer logo no início ou ao longo da história. A ação complicadora é a narrativa propriamente, sendo constituída por uma sequência de orações narrativas que devem ser independentes e conter verbos no pretérito perfeito. “Elas reproduzem a ordem dos acontecimentos reportados, isto é, são temporalmente organizadas de forma linear. Portanto, uma inversão dessa ordem alteraria a interpretação do evento narrado” (ARAÚJO, 2014, p. 35).

A resolução contém o final da narrativa, mostrando quais foram as consequências geradas pela ação complicadora. A avaliação é extremamente importante, em razão de conter enunciados que expressam uma opinião ou um julgamento feito pelo narrador. Além disso, é através dela que se consegue entender a relevância da história narrada, pois, segundo o próprio Labov (1972, p. 366), é “o meio usado pelo narrador para indicar o ponto da narrativa, sua razão de ser: por que foi contada e onde o narrador está querendo chegar”. A coda aponta para o final da narrativa, havendo possibilidade de uma conexão entre o tempo da narrativa (passado) e o tempo da narração (presente), podendo “conter observações gerais ou mostrar os efeitos dos eventos sobre o narrador” (LABOV, 1972, p. 365).

Uma narrativa com todos os componentes descritos por este teórico pode ser tida como representativa de seu modelo canônico. Contudo, de acordo com Araujo (2014, p. 36), “nem todas as narrativas são completas, apresentando os elementos de forma clara e distinta”. Por exemplo, “[o] resumo e a coda podem ou não aparecer, respectivamente, no início e no final de uma narrativa, e são partes opcionais da narrativa” (ARAÚJO, 2014, p. 36). Na verdade, com exceção da ação complicadora, todas as outras partes são opcionais, podendo não aparecer na história narrada, ou então, sendo difícil identificá-las e diferenciá-las.

Uma narrativa que contenha apenas o essencial, ou seja, a ação complicadora, é denominada por Labov de *narrativa mínima*, sendo necessário haver, pelo menos, uma sequência de duas orações narrativas. Além disso, o teórico afirma que “se o evento é deveras comum, não é mais uma violação da norma de conduta esperada” (LABOV, 1972, p. 370), não sendo, portanto, reportável, o que vai contra o que ele acredita: toda narrativa é reportável por ter um motivo para ser contada – o qual geralmente está relacionado às avaliações que surgem ao longo da narrativa.

O modelo laboviano foi de grande importância no início dos estudos sobre narrativas; contudo, nos últimos anos, tem sido alvo de críticas. Uma delas é de Georgakopoulou (2006), que ressalta que as narrativas estudadas por Labov (1972) – tidas como canônicas – se dão, sobretudo, em situações de entrevistas, nas quais o pesquisador solicita que o entrevistado lhe forneça informações acerca de eventos passados. O problema reside no fato de este tipo de entrevista possuir uma tendência natural a delimitar muito bem os papéis dos participantes em narrador e ouvinte(s), dificultando possíveis interrupções durante o turno de fala do narrador.

Por essa razão, a narrativa costuma ser mais extensa, desenvolvida e bem-estruturada (tendo início, meio e fim facilmente delimitáveis), aproximando-se da forma canônica laboviana. Contudo, para Georgakopoulou (2006), quando os interactantes se encontram em outros contextos interacionais – sem ser o de uma entrevista –, ou possuem diferentes motivações para se engajarem em uma interação, como uma conversa comum, por exemplo, é possível que diferentes formas de narrativa emergjam da interação – que é o caso de algumas narrativas apresentadas nesta tese –, sendo consideradas não canônicas.

A teoria laboviana tem, como base, uma visão estrutural, que encara a narrativa como uma representação de eventos passados. No entanto, esta visão não abarca um entendimento de narrativa como uma construção social, cultural e interacional. Em

virtude desta restrição, Bastos (2005, p. 80) realiza um redimensionamento do conceito de narrativa, propondo que não sejam mais tidas:

(...) como representações diretas e transparentes de eventos passados, mas sim como recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos. (...) Podemos dessa forma compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as estórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos) de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história.

A autora apresenta uma nova perspectiva acerca dos elementos fundamentais ao estudo das narrativas, a qual me alinho neste trabalho, a fim de realizar as análises das conversas exploratórias. Sua rejeição da manutenção da visão de narrativa como uma representação direta e transparente de eventos passados leva ao descarte da preocupação com a questão da veracidade da história. Para a autora, muito mais importante e relevante do que saber se a história é algo que de fato aconteceu – ou não – é compreender a articulação da ação discursiva envolvida no ato de narrar (“o que estamos fazendo ao contar uma história?”) com a situação de comunicação (“quando, onde e para quem estamos contando a narrativa?”) e com os filtros afetivos e culturais. Bastos (2005) defende que estes são os aspectos que devem ser levados em consideração para se obter entendimentos sobre a função da narrativa num determinado momento da interação. Desta forma, prioriza o modo como a narrativa se insere na interação e a sua intenção comunicativa.

Alinhada a esta nova perspectiva, Riessman (2008) comenta que narrativas contadas são selecionadas e organizadas de modo estratégico e proposital para a realização de certos fins comunicativos, tendo em vista uma audiência específica. Em relação a esta questão da intencionalidade das narrativas, Araujo (2014) menciona Freeman (2002), que chama atenção para o fato de tal intencionalidade nem sempre ser um processo consciente do narrador, defendendo que as narrativas, entendidas como “ferramentas de fazer sentido, inevitavelmente fazem coisas – para as pessoas, para as instituições sociais, para a cultura” (ARAÚJO, 2014, p. 39).

Em alguns dos trechos selecionados, transcritos e analisados nesta investigação, é perceptível que falas de Beatriz, Emanuelle e minhas não se encaixam na definição de narrativa de Labov, porque nossas ações em vários momentos não são expressas por verbos no pretérito perfeito. Com isso, não há uma ação complicadora, elemento essencial

de qualquer narrativa laboviana. Entretanto, lembro claramente que, na hora da interação, minha percepção era a de que estava apresentando a meus amigos uma história; tinha a clara sensação de que estava contando uma narrativa – e essa também foi a perspectiva de Beatriz e Emanuelle, segundo elas me falaram.

Por isso, fui em busca de autores que tivessem outras definições de narrativas e acabei por chegar a Mishler (1999). Após lê-lo, dei-me conta de que, assim como ele, acredito que as narrativas podem ser compreendidas como práxis, ou seja, como ações situadas, escolhidas por seus narradores com base nos seus interesses, sempre adaptáveis e, muitas vezes, como forma de resistência. Além disso, as narrativas também podem ser vistas como coconstruções que podem assumir diferentes entendimentos ao longo de cada interação social, visto que estamos, com frequência, nos (re/co)construindo como sujeitos em constante diálogo com os outros.

Portanto, com base nesta perspectiva de narrativa como construção social (BASTOS, 2005) e como práxis (MISHLER, 1999), vejo que nossas escolhas narrativas de explicitar os porquês de termos dado continuidade às nossas formações acadêmicas têm um propósito interacional. Percebo que escolhemos (provavelmente de forma inconsciente) organizar nossas experiências (REISSMAN, 1993) a partir de filtros afetivos/emoções positivos/as e negativos/as, em virtude de estas emoções serem inúmeras histórias sobre as nossas formações acadêmicas.

A partir de tudo o que já foi mencionado, é possível chegar ao entendimento de que se torna vital e necessário para mim, como analista do discurso, ao deparar-me com uma narrativa, realizar uma investigação do modo e da finalidade dela ao ser trazida à interação em certo momento. Esta investigação tem o propósito de fornecer entendimentos sobre os processos de (re)construção identitária do narrador – ou dos conarradores –, o que ocorre nas narrativas analisadas no presente trabalho.

Para finalizar esta subseção e iniciar a próxima, na qual abordarei identidades de grupo, comento brevemente sobre a contribuição de Bruner (1997) para os estudos das narrativas. Este psicólogo social ajudou no aprofundamento da visão das narrativas como uma interpretação e reinterpretação contínua de nossas experiências, descartando o entendimento delas como um registro do que aconteceu.

Além disso, o autor (ibid.) enfatizou que a contação de histórias faz parte do ser humano, sendo uma característica que constitui esse ser. A contação atua como um elemento de estruturação e estabilização da vida social, visto que somos capazes de organizar nossas experiências, memórias e normas de conduta através de narrativas,

sobretudo. Ao narrarmos uma experiência pessoal, produzimos uma representação de nossa vida sob a forma de uma narrativa; simultaneamente, realizamos uma (re)elaboração e uma (re)organização de nossa percepção acerca desta experiência. Logo, pode-se chegar à conclusão de que vida e narrativa são inseparáveis, pois “a narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa” (BRUNER, 2004, p. 692).

### 2.2.2

#### A (co)construção das identidades de grupo

Tendo percorrido um pouco sobre algumas possibilidades de entendimento do fenômeno narrativo, retorno agora para a reflexão acerca do conceito de identidade, o qual é bastante complexo, sendo entendido e analisado de diversas maneiras por diferentes autores. Bauman (2005), por exemplo, defende que há uma fluidez/liquidez em nossas identidades. Logo, não seria possível compreendê-la como um produto acabado, pois

(...) o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e (...) as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Sarup (1996, p. 28) já partilhava desta visão, ao considerar que a identidade “não é algo que encontremos ou que tenhamos de uma vez para sempre. Identidade é um processo”, através do qual estamos sempre (re/co)construindo a (re/co)elaboração de quem somos para nós mesmos e para os outros. Por este motivo, a identidade pode ser tida como contínua, como algo que não acaba, que não para, também sendo, assim, dinâmica. Sarup dá continuidade a suas considerações, dizendo que “embora a identidade possa ser construída de diversas formas, ela é sempre construída no simbólico, ou seja, na linguagem” (SARUP, 1996, p. 48). Portanto, é possível afirmar que as identidades sociais se manifestam nas práticas discursivas.

Araujo conclui, então, que:

(...) ao participarmos de uma prática discursiva, além de percebermos a identidade social dos outros e posicionarmos nossa identidade social baseados nessa percepção, também trabalhamos na reconstrução das

identidades sociais dos participantes, assim como das nossas próprias, no momento da interação (ARAUJO, 2014, p. 22).

Tomando esta perspectiva como ponto de partida, entende-se que há um redimensionamento do processo de construção identitária: a identidade não se encontra mais (apenas) na dimensão do individual, mas sim na dimensão do social. Ou seja, a partir dessa mudança de perspectiva, pode-se reconhecer que há a ocorrência de um processo de coconstrução identitária.

Snow (2001) propõe que a noção de pertencimento – a qual expressamos através do compartilhamento de interesses, opiniões, atitudes e/ou atividades em comum, por exemplo – está relacionada à noção de identidade coletiva. O autor compreende que o processo de (re)construção de identidades coletivas consiste no reconhecimento – podendo ser consciente ou não – de um senso comum de “nós”. Esse senso é elaborado a partir de “atributos reais ou imaginários compartilhados e em experiências entre aqueles que compõem a coletividade e em relação ou contraste a um ou mais grupos de ‘outros’” (ARAUJO, 2014, p. 28), estando presente em algumas das narrativas analisadas nesta jornada acadêmica.

Snow (2001) propõe que, além das identidades coletivas, existem também as identidades pessoal e social, identidades distintas, que também estão presentes na nossa construção como indivíduos. Para distinguir as identidades coletivas das identidades pessoais e sociais, o autor destaca cinco fatores, dos quais, para esta travessia, apenas um é relevante, por manifestar-se latentemente através das falas dos praticantes: “o coletivo ‘senso de nós’ é animado e mobilizado cognitivamente, emocionalmente e às vezes até mesmo **moralmente**, o que gera um senso de ‘agência coletiva’” (SNOW, 2001, p. 1-3) [grifo meu].

Extremamente pertinente e relacionado a este estudo de Snow (2001) está o de Duszak (2002), acerca da distinção dos conceitos de “nós” e os “outros”. Para esta autora, a distinção ocorre de forma natural, visto que temos por costume ficar mais próximos de pessoas com as quais temos afinidades (ou que, ao menos, achamos que temos), enquanto tendemos a nos afastar dos indivíduos que são diferentes de nós (em nosso ponto de vista). Assim, demonstrações de proximidade ou de distanciamento em relação a um grupo podem conduzir-nos a posicionamentos de afiliação (*ingroupness*) ou de não-afiliação (*outgroupness*), que se estabelecem “com base em nossos valores, crenças, estilos de vida, experiências e expectativas” (DUSZAK, 2002, p. 2). Ao nos compararmos com os outros,

demonstramos com quem e/ou com o que nos alinhamos ou não. Portanto, (re)construímos nossas identidades a partir do posicionamento que adotamos em relação ao outro, pois, de acordo com Forgas e Tajfel (1981, p. 124 apud Duszak, 2002, p. 2), “nós somos o que somos, porque eles não são o que nós somos”.

Finalizo esta subseção afirmando que os pensamentos dos autores mencionados acima foram vitais para minha compreensão do que os excertos selecionados das conversas exploratórias “estavam me dizendo” em relação à (re/co)construção da identidade coletiva dos participantes das narrativas canônicas e não canônicas a serem analisadas a partir de uma perspectiva socioconstrucionista. Explico detalhadamente nas análises dos excertos que Bia, Diego e eu temos motivações semelhantes para ter dado prosseguimento aos nossos estudos, além de Manu e eu termos vivenciado as mesmas emoções ao longo do doutorado. Esse compartilhamento de razões e experiências emocionais acaba por nos unir, estabelecendo-se uma identidade de “grupo”. Fica claro que o que existe é o “nós” – e não quatro pessoas que não têm afinidades entre si; pelo contrário, descobrimos que temos muito em comum.

### 2.3 O mar autoetnográfico (e) das emoções

Como argumentado na seção anterior, as constituições identitárias dos sujeitos se dão na e pela linguagem (NORTON, 2013). Por este motivo, entendo que essas constituições estão intimamente relacionadas e atreladas às emoções dessas pessoas. As identidades são, muitas vezes, expressas “por meio de emoções, sejam elas inconscientes ou conscientes. Em outras palavras, as emoções que [as pessoas] vivenciam refletem seu senso de identidade<sup>20</sup>” (adaptado de SCHUTZ et al., 2007, p. 227).

Além disso, estamos continuamente desenvolvendo nossas identidades através das interpretações de nossas experiências dentro dos contextos em que nos encontramos (SCHUTZ et al., 2007). Assim, nossas (re/co)construções identitárias se entrelaçam em nossas ações e emoções bem como na formação de nossas identidades profissionais. Ou seja, “as identidades e as emoções (...) não são lineares ou unidirecionais; em vez disso, elas estão intrinsecamente relacionadas entre si por meio de um processo transacional

---

<sup>20</sup> Tradução minha do original: “(...) through emotions, whether it is unconscious or conscious. In other words, the emotions teachers experience reflect their sense of identity.”

contínuo e multidirecional<sup>21</sup>” (adaptado de SCHUTZ et al., 2007, p. 227). “A natureza das (...) identidades (...) influencia e é influenciada por experiências emocionais em contextos<sup>22</sup>” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 8).

Tendo estabelecido a relação entre identidades e emoções, volto-me então para algumas considerações e teorizações formuladas nos últimos anos sobre as emoções. O primeiro aspecto a ser abordado é a definição de “emoções”. Afinal, o que é uma emoção? Esse foi o questionamento de William James em 1884 e, desde então, surgiram dezenas de definições (DIAS; CRUZ; FONSECA, 2008). Porém, até hoje, não existe um consenso entre os pesquisadores em relação a uma definição de emoção que seja capaz de abarcar todos os estudos já realizados sobre o assunto, “parecendo que **‘todas as pessoas sabem o que é uma emoção, até lhes pedirem que dêem uma definição’**” (DIAS, CRUZ, FONSECA, 2008, p. 16) [grifo meu].

Esse dissenso conceitual fez com que as emoções fossem negligenciadas e relegadas para “um segundo plano” no que diz respeito a estudos científicos de diversas áreas do saber que focassem nelas (DIAS; CRUZ; FONSECA, 2008). As emoções não eram

(...) valorizadas enquanto fenômeno científico – vistas como irracionais, disfuncionais e disruptivas – e, enquanto tal, não se constituíam como uma área de investigação a desenvolver. Todavia, nos últimos anos, o estatuto das emoções parece ter-se alterado substancialmente. **As emoções são actualmente encaradas como um elemento central da vida e experiência humana**, sendo consideradas essenciais para a compreensão do comportamento e funcionamento dos seres humanos (DIAS; CRUZ; FONSECA, 2008, p. 12) [grifo meu].

O médico neurologista e neurocientista António Damásio (2018) também compartilha da visão de que as emoções foram negligenciadas no campo científico por muito tempo, apesar de estarem, de forma onipresente, em todos os aspectos da vida humana. O autor defende ser necessário compreender “as emoções como instrumentos e motivadores para a cultura<sup>23</sup>” (ALBA-JUEZ; MACKENZIE, 2019, p. 4), argumentando ainda que “toda a vida intelectual está integrada ao afeto<sup>24</sup>” (idem, ibidem, p. 4).

<sup>21</sup> Tradução minha do original: “(...) identity and emotion are not linear or unidirectional; rather, they are inextricably related to each other through an ongoing, multidirectional, transactional process.”

<sup>22</sup> Tradução minha do original: “The nature of (...) identities (...) influence and are influenced by emotional experiences in contexts”.

<sup>23</sup> Tradução minha do original: “(...) emotions as instruments and motivators for culture”.

<sup>24</sup> Tradução minha do original: “(...) the entire life of intellect is embedded in affect”.

Embora a importância de se pesquisar sobre as emoções esteja cada vez mais evidente, áreas do conhecimento como a psicologia, a biologia, a sociologia e a antropologia, dentre outras, ainda divergem acerca da natureza das emoções. Seriam elas fenômenos biológicos ou práticas socioculturais (ZEMBYLAS, 2007)? Com base nas leituras que já fiz sobre o assunto (FELDMAN-BARRET, 1998; WIERZBICKA, 1999; ZEMBYLAS, 2007; 2021; DIAS; CRUZ; FONSECA, 2008; HARDT, 2015; BOLER; ZEMBYLAS, 2016; BENESCH, 2017; AGUDO, 2018; ALBA-JUEZ; MACKENZIE, 2019), entendo que as emoções são fenômenos psicológicos, biológicos, sociológicos e antropológicos, isto é, elas são um fenômeno complexo que possui “muitas faces e fases<sup>25</sup>” (ALBA-JUEZ; MACKENZIE, 2019, p. 4). Além disso, elas “são parte integrante das nossas vidas e, como tal, estão sempre presentes em todas as esferas da vida<sup>26</sup>” (AGUDO, 2018, p. 2). Por isso, “explorar o complexo mundo das emoções que surgem incessantemente das interações humanas cotidianas nas quais os indivíduos como seres emocionais estão envolvidos é uma aventura desafiadora, mas também emocionante<sup>27</sup>” (idem, ibidem, p. 2).

Nesta jornada acadêmica, olho para as emoções a partir “da esfera da cultura e da política<sup>28</sup>” (ZEMBYLAS, 2007, p. 293), entendendo que elas são “coletivamente e socialmente produzidas e construídas<sup>29</sup>” (BOLER; ZEMBYLAS, 2016, p. 17). Ou seja, a abordagem teórica que trago neste texto para falar sobre as emoções “é pós-estrutural e discursiva. Isso significa que as emoções são teorizadas como contextuais, culturais, sobrepostas e relacionadas ao poder<sup>30</sup>” (BENESCH, 2017, p. 15-16). Nesta abordagem, as emoções são encaradas como “práticas discursivas” (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990). Assim, os termos utilizados para se descrever as emoções não são compreendidos como meros “nomes para ‘entidades emocionais’, situações preexistentes com características coerentes<sup>31</sup>” (ZEMBYLAS, 2007, p. 294). Na realidade, as “palavras são elas mesmas

<sup>25</sup> Tradução minha do original: “(...) many faces and phases”.

<sup>26</sup> Tradução minha do original: “(...) an integral part of our lives and, as such, they are ever-present in all spheres of life”.

<sup>27</sup> Tradução minha do original: “Hence, exploring the complex world of emotions that unceasingly arise from everyday human interactions in which individuals as emotional beings are involved is a challenging but also exciting venture”.

<sup>28</sup> Tradução minha do original: “(...) the sphere of culture and politics”.

<sup>29</sup> Tradução minha do original: “(...) collectively and socially produced and constructed rather than as private and individualized experiences”.

<sup>30</sup> Tradução minha do original: “(...) is poststructural and discursive. This means that emotions are theorized as contextual, cultural, overlapping, and related to power”.

<sup>31</sup> Tradução minha do original: “(...) simply names for ‘emotion entities,’ preexisting situations with coherent characteristics”.

**‘ações ou práticas ideológicas’ que servem a propósitos específicos no processo de criação e negociação da realidade**<sup>32</sup> (idem, ibidem, p. 294) [grifo meu].

Ademais, nesta abordagem dá-se ênfase aos “(...) papéis que a linguagem, o corpo e a cultura desempenham na constituição da experiência da emoção. **As emoções funcionam como práticas discursivas** nas quais as expressões emocionais são produtivas<sup>33</sup>” (ZEMBYLAS, 2007, p. 294) [grifo meu]. Isto é, **“as emoções transformam os indivíduos em pessoas social e culturalmente específicas envolvidas em complexas redes de relações de poder**<sup>34</sup>” (idem, ibidem, p. 294) [grifo meu]. A partir desta ótica, as emoções são compreendidas como “formas particulares de práticas e performances sociais que envolvem processos de produção, corporificação e interpretação de significados, baseados em convenções sociais particulares<sup>35</sup>” (idem, ibidem, p. 294).

Assim, é inevitável que o poder seja “parte integrante das práticas discursivas das emoções<sup>36</sup>” (idem, ibidem, p. 294). Essa inevitabilidade ocorre visto que

as relações de poder determinam o que pode, não pode ou deve ser dito sobre o eu e a emoção, o que é considerado verdadeiro ou falso sobre eles e o que apenas alguns indivíduos podem dizer sobre eles... A verdadeira inovação está em mostrar como os discursos emocionais estabelecem, afirmam, desafiam ou reforçam as diferenças de poder ou status<sup>37</sup> (Abu-Lughod & Lutz, 1990, p. 14).

Michalinos Zembylas, teórico grego que estuda as emoções há algum tempo, sintetiza o que ele (e outros estudiosos que analisam as emoções como fenômenos socioculturais e/ou práticas discursivas) entende(m) por “emoções” em quatro premissas<sup>38</sup> – das quais foco em apenas três para esta pesquisa –, visão à qual me alinho.

<sup>32</sup> Tradução minha do original: “(...) words are themselves ‘actions or ideological practices’ that serve specific purposes in the process of creating and negotiating reality”.

<sup>33</sup> Tradução minha do original: “(...) roles that language, body, and culture play in constituting the experience of emotion. Emotions function as discursive practices in which emotional expressions are productive”.

<sup>34</sup> Tradução minha do original: “(...) emotions make individuals into socially and culturally specific persons engaged in complex webs of power relations”.

<sup>35</sup> Tradução minha do original: “(...) particular forms of social practices and performances that involve processes of production, embodiment, and interpretation of meanings, which are based on particular social conventions”.

<sup>36</sup> Tradução minha do original: “(...) integral part of discursive practices of emotions”.

<sup>37</sup> Tradução minha do original: “(...) ‘power relations determine what can, cannot, or must be said about self and emotion, what is taken to be true or false about them, and what only some individuals can say about them... The real innovation is in showing how emotion discourses establish, assert, challenge, or reinforce power or status differences’”.

<sup>38</sup> A quarta premissa do autor está relacionada à corporalidade das emoções, estando mais relacionada aos aspectos biológicos delas. Para mais detalhes, vide Zembylas (2007).

(1) As emoções não são privadas ou universais e não são impulsos inatos incontroláveis que simplesmente acontecem a sofredores passivos (a visão aristotélica). Em vez disso, **as emoções são constituídas por meio da linguagem e dizem respeito à vida social.** Essa visão desafia as divisões de “privado” (a preocupação existencialista e psicanalítica) e “público” (a preocupação estruturalista). (2) As relações de poder são inerentes à “conversa emocional” e moldam certas regras emocionais e a expressão de emoções, permitindo-nos sentir algumas emoções e proibindo outras emoções – por exemplo, por meio de normas morais e valores sociais explícitos, como como eficiência, objetividade e neutralidade. (3) Ao usar emoções, pode-se criar locais de resistência social e política<sup>39</sup> (ZEMBYLAS, 2007, p. 296) [grifo meu].

Após explicar e especificar a conceptualização de “emoção” que rege esta travessia – sobretudo por ela coadunar com pressupostos e conceitos da Linguística Aplicada e da Prática Exploratória –, creio ser preciso tecer alguns (breves) comentários sobre os termos “sentimento(s)” e “afeto(s)”. Como mencionado em uma nota de rodapé no início deste capítulo, utilizo as palavras “emoção” e “sentimento” como sinônimos em minha tese. Rodrigo Aragão, pesquisador brasileiro que estuda as emoções unindo os vieses social e biológico delas, distingue “emoções” de “sentimentos”. Para ele, as emoções são “disposições corporais dinâmicas que embasam os domínios de ações, pensamentos e relações possíveis em determinado momento” (ARAGÃO, 2017, p. 87). Desse modo, “[e]moção, cognição e ação estão imbricadas. Como são fenômenos biológicos, as emoções estão relacionadas aos movimentos” (idem, ibidem, p. 87).

Os sentimentos, por outro lado, “são descrições na linguagem das emoções vividas pelos seres vivos” (idem, ibidem, p. 87), ou seja, as construções discursivas e as avaliações sobre as experiências vividas pertencem ao campo dos sentimentos. Por não me alinhar à perspectiva biológica de emoções e sentimentos, recorri à área da Antropologia das Emoções, a fim de entender como estes termos são conceituados e distinguidos. Cláudia Rezende e Maria Cláudia Coelho, autoras do livro *Antropologia das emoções*, afirmam na introdução que

---

<sup>39</sup> Tradução minha do original: “(1) Emotions are not private or universal and are not uncontrollable innate impulses that just happen to passive sufferers (the Aristotelian view). Instead, emotions are constituted via language and are about social life. This view challenges the divisions of “private” (the existentialist and the psychoanalytic concern) and “public” (the structuralist concern). (2) Power relations are inherent in “emotion talk” and shape certain emotional rules and the expression of emotions by permitting us to feel some emotions and by prohibiting other emotions—for example, through moral norms, and explicit social values, such as efficiency, objectivity, and neutrality. (3) When using emotions, one can create sites of social and political resistances”.

[a] convicção de que os sentimentos têm uma natureza universal faz parte do senso comum ocidental, que os considera um aspecto da natureza humana marcado pelas ideias de “essência” - no sentido de uma universalidade invariável - e de “singularidade” - como algo que provém espontaneamente do íntimo de cada um (REZENDE; COELHO, 2010, p. 5).

Em outro estudo, as autoras voltam a falar sobre os “sentimentos” de forma breve, argumentando que sua expressão consiste em “(...) uma linguagem à qual o indivíduo recorre para falar do que sente para os outros e, no mesmo movimento, também para si” (COELHO; REZENDE, 2011, p. 10). Todavia, nos textos citados nesta subseção de autoria de Coelho e Rezende, elas não apresentam mais nenhuma definição de “sentimentos”. Além disso, os outros autores citados nesta subseção – à exceção de Aragão (2017) – também não conceitualizam “sentimentos” em seus textos. Em razão desta falta de distinção teórica entre os termos “emoções” e “sentimentos”, utilizo os dois como sinônimos nesta tese.

Em relação à palavra “afeto”, Dias, Cruz e Fonseca (2008) entendem que ela “é a mais fundamental expressão de valor ligada a uma experiência emocional (...), compreendendo diferentes categorias de ‘sentimentos’, ‘emoções’ e ‘estados de humor’” (DIAS; CRUZ, FONSECA, 2008, p. 17). Com base nesse entendimento, “afeto” **“pode ser utilizado como um termo genérico, o conceito mais geral e fundamental de todos os fenômenos afectivos”** (idem, ibidem, p. 17-18) [grifo meu]. Zembylas (2021, p. 3) corrobora esta visão ao argumentar que alguns teóricos utilizam “afeto” “(...) em um sentido genérico (...). **Afeto, então, é visto como uma categoria que engloba afeto, emoção e sentimento (...). Os afetos estão sempre embutidos em atos e práticas**<sup>40</sup>”. [grifos meus].

Coelho (2019, p. 276, nota de rodapé, grifo da autora), por sua vez, encara a distinção entre os termos “emoções”, “sentimentos” e “afetos” como “multifacetada, com a literatura em antropologia das emoções estando muito longe de um consenso acerca da existência de qualquer matriz hegemônica capaz de orientar o uso desses termos como conceitos”. Neste estudo, reitero que utilizo “emoções” e “sentimentos” como sinônimos. No entanto, não faço o mesmo com a palavra “afeto” em virtude do posicionamento

<sup>40</sup> Tradução minha do original: “(...) affect in a generic sense (...). Affect, then, is seen as a category that encompasses affect, emotion, and feeling (...). Affects are always embedded in acts and practices”.

teórico do Sistema de Avaliatividade – a ser discutido detalhadamente na próxima seção – em relação a este termo.

O mar das emoções é vasto, havendo muitas teorias com as quais pode entrar em diálogo. No início da seção, articulei brevemente a relação entre emoções e identidades. Agora, navego pelas interseções entre as emoções e a autoetnografia, área que me embasou e encorajou a escrever e organizar esta tese do jeito que ela se configura. Ellis e Bochner (2000, p. 739) definem a autoetnografia como “um gênero autobiográfico de escrita e pesquisa que exhibe múltiplas camadas de consciência, conectando o pessoal ao cultural<sup>41</sup>”. Para realizar essa conexão, os autoetnógrafos, primeiramente, focalizam o externo, como “aspectos sociais e culturais de sua experiência pessoal; então, eles **olham para dentro, expondo um eu vulnerável que é movido e pode passar por, refratar e resistir a interpretações culturais**<sup>42</sup>” (idem, ibidem, p. 739) [grifo meu]. Esse movimento de olhar para dentro e para fora não é linear, pois os autoetnógrafos avançam e retrocedem, o que faz com que “**as distinções entre o pessoal e o cultural tornam-se indistintas, às vezes irreconhecíveis**<sup>43</sup>” (idem, ibidem, p. 739) [grifo meu].

Nesta forma de pesquisar e escrever com distinções fluidas entre o pessoal e o cultural,

(...) **ação concreta, diálogo, emoção, incorporação, espiritualidade e autoconsciência são apresentados em histórias** relacionais, familiares, institucionais e comunitárias afetadas pela história, estrutura social e cultura, que são **reveladas por meio de ação, sentimento, pensamento e linguagem**<sup>44</sup> (BOCHNER; ADAMS, 2020, p. 715). [grifos meus].

Com isso, a autoetnografia “ajudou a criar um lugar especial para o conhecimento emocional e pessoal<sup>45</sup>” (ELLIS; ADAMS, 2014, p. 256), configurando-se em “um espaço

<sup>41</sup> Tradução minha do original: “an autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural.”

<sup>42</sup> Tradução minha do original: “(...) social and cultural aspects of their personal experience; then, they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract, and resist cultural interpretations”.

<sup>43</sup> Tradução minha do original: “(...) distinctions between the personal and cultural become blurred, sometimes beyond recognition”.

<sup>44</sup> Tradução minha do original: “(...) concrete action, dialogue, emotion, embodiment, spirituality, and self-consciousness are featured in relational, family, institutional, and community stories affected by history, social structure, and culture, which themselves are revealed through action, feeling, thought, and language”.

<sup>45</sup> Tradução minha do original: “(...) helped carve out a special place for emotional and personal scholarship”.

acadêmico que acolhe relatos pessoais, emocionais e reflexivos de experiências e identidades culturais<sup>46</sup>” (BERRY, 2022, p. 328) – que é o caso desta jornada acadêmica.

Berry (2022, p. 326) também destaca que a

[a]utoetnografia é uma abordagem qualitativa e interpretativa para pesquisa e escrita na qual **os pesquisadores sistematicamente se valem do ponto de vista único de nossa experiência vivida para descrever, interpretar e, às vezes, criticar questões relativas a vidas e identidades culturais**<sup>47</sup> [grifo meu].

Aqueles que se propõem a estudar, entender e fazer esse processo (inter)subjetivo têm a intenção de questionar o *status quo* (BERRY, 2022). Para tal, utilizam suas investigações a fim de questionar e reimaginar “maneiras canônicas de fazer pesquisa e representar os outros e tratar a pesquisa como um ato político, socialmente justo e socialmente consciente<sup>48</sup>” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011, p. 1) – que é um de meus objetivos (cf. cap. 1).

Além disso, as histórias pessoais dos pesquisadores ganham destaque, estando (ou podendo estar) no centro de pesquisas autoetnográficas (ou de cunho autoetnográfico), “(...) e as identidades geralmente servem como pontos focais primários nessas histórias. Muitas vezes, as histórias são relatos não contados que a pesquisa científica social “convencional” negligenciou ou ignorou”<sup>49</sup> (BERRY, 2022, p. 326). Enfocando aspectos antes relegados, **“a autoetnografia permite que os estudiosos reconheçam, explorem e defendam uma multiplicidade de histórias (e seres) que existem, são valiosas e merecem inclusão e cuidado**<sup>50</sup>” (idem, ibidem, p. 326) [grifo meu]. Em muitos momentos ao longo da construção deste texto, questionei-me sobre a relevância e validade da minha pesquisa. “Minha tese fará sentido para outras pessoas? e “Deveria continuar escrevendo?” foram as perguntas que mais me fiz ao longo do processo.

<sup>46</sup> Tradução minha do original: “(...) an academic space that welcomes personal, emotional, and reflexive accounts of cultural experiences and identities”.

<sup>47</sup> Tradução minha do original: “Autoethnography is a qualitative and interpretive approach to research and writing in which researchers systematically draw on the unique vantage point of our lived experience to describe, interpret, and sometimes critique issues concerning cultural lives and identities”.

<sup>48</sup> Tradução minha do original: “(...) canonical ways of doing research and representing others and to treat research as a political, socially-just, and socially-conscious act”.

<sup>49</sup> Tradução minha do original: “(...) and identities commonly serve as primary focal points in these stories. The stories are often untold accounts that “mainstream” social scientific research has overlooked or ignored”.

<sup>50</sup> Tradução minha do original: “(...) autoethnography enables scholars to acknowledge, explore, and advocate a multiplicity of stories (and beings) that exist, are valuable, and merit inclusion and care”.

Além do incentivo e apoio da minha família, dos meus amigos e das minhas orientadoras (cf. cap. 1, 4, 5 e 6), todas as vezes que estas dúvidas pairaram, mantive em mente que minha pesquisa “é importante devido ao impacto potencial que o processo de pesquisa tem sobre<sup>51</sup>” (BERRY, 2022, p. 340) os próprios pesquisadores – e que pode ter sobre outras pessoas. Também não perdi de vista que pesquisas relacionadas à autoetnografia criam “condições para que os estudiosos se baseiem e trabalhem com questões pertinentes à nossa experiência única de vida e transmitam-nas de maneira que outros possam identificar suas histórias nas nossas<sup>52</sup>” (BERRY, 2022, p. 327). A possibilidade de que outras pessoas possam se identificar com as histórias de meus amigos e as minhas acerca das razões que nos levaram a continuar nossas formações acadêmicas foi parte do combustível que não deixou com que eu desistisse de atravessar o oceano das incertezas.

Porém, conduzir uma pesquisa de forma autoetnográfica não é nada fácil, porque o pesquisador se expõe para as outras pessoas (e para si) e precisa lidar com tudo aquilo que sente – antes, durante e após a condução de seu estudo. Portanto,

**(...) fazer autoetnografia é pessoal e envolve vulnerabilidade. A maioria dos estudiosos pratica a reflexividade ou trabalha introspectivamente para refletir e aproveitar a experiência vivida em relação à questão cultural que está sendo explorada (Berry & Clair, 2011; Bochner & Ellis, 2016; Ellis, 2004; Goodall, 2000). Esta prática implica levar a sério a natureza (inter)subjetiva da pesquisa e da experiência vivida, de forma mais geral. Por sua vez, os autoetnógrafos geralmente refletem, documentam e investigam aspectos íntimos de nossas identidades e questões culturais carregadas de dificuldades, o que torna o trabalho pessoal. Da mesma forma, o método também requer vulnerabilidade, disponibilidade para se abrir ao processamento de experiências íntimas, complexas e muitas vezes difíceis e, ao fazê-lo, sujeitar-se ao olhar e à possível avaliação do outro. Também envolve trabalhar para estar aberto às nossas próprias reações<sup>53</sup> (por exemplo, autocrítica, tristeza, incerteza) (BERRY, 2022, p. 333) [grifos meus].**

<sup>51</sup> Tradução minha do original: “(...) matters because of the potential impact the research process has on (...)”.

<sup>52</sup> Tradução minha do original: “autoethnography creates the conditions for scholars to draw on, and work through, issues pertinent to our unique lived experience, and, to convey them in ways that others might be able to identify their stories in ours”.

<sup>53</sup> Tradução minha do original: “(...) doing autoethnography is personal and entails vulnerability. Most scholars practice reflexivity, or work introspectively to reflect and draw on one’s lived experience with respect to the cultural issue being explored (Berry & Clair, 2011; Bochner & Ellis, 2016; Ellis, 2004; Goodall, 2000). This practice entails taking seriously the (inter)subjective nature of research and lived experience, more generally. In turn, autoethnographers commonly reflect on, document, and investigate intimate aspects of our identities and fraught cultural issues of hardship, which renders the work personal. Similarly, the method also requires vulnerability, a readiness to open oneself to processing intimate, complex, and often difficult experiences and, in doing so, subject oneself to the gaze and potential

Embora essas dificuldades ocorram, entendo que minha pesquisa não faria sentido – nem existiria – sem o olhar da autoetnografia, porque essa área de estudo convida os

(...) pesquisadores a contar e aprender com um tipo diferente de história sobre cultura e seres culturais, **ênfatizando e legitimando[:]** formas de conhecimento particularizadas ou locais; relatos contingentes e incertos da experiência vivida; **usos de afeto e emoção em pesquisa; a influência e os benefícios das identidades dos pesquisadores nos processos de pesquisa; e o uso de histórias pessoais como recursos para entender os outros e a nós mesmos**<sup>54</sup> (BERRY, 2022, p. 329) [grifos meus].

Esta citação de Berry sintetiza tudo aquilo que busco com e para esta tese: que ela seja uma grande oportunidade de aprendizagem e de reflexão para meus amigos, para mim e para quem mais a leia. Anseio e desejo verdadeiramente que, cada vez mais, nossas emoções, identidades e histórias sejam validadas e compreendidas pelo meio científico como potências de pesquisa, pois muitas experiências locais e particulares podem nos auxiliar a compreender o global e o público.

Na próxima e última subseção deste capítulo, apresento alguns conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional em relação à linguagem. Meu foco, no entanto, está no Sistema de Avaliatividade, que se volta para os recursos avaliativos da língua. Exploro as relações entre esses recursos com as emoções e identidades, além de discorrer um pouco sobre algumas possibilidades de entendimento do que é “avaliação”.

## 2.4 O mar dos estudos sobre avaliação

A Linguística Sistêmico-Funcional compreende a língua como um sistema potencial de significados, que nunca está desconectada do seu uso em sociedade. Michael Halliday (1994), seu precursor, defende que, quando falamos ou escrevemos, estamos produzindo textos, que são aquilo no que os ouvintes e os leitores se envolvem e aquilo que interpretam. Ele explica que, com o termo “texto”, está falando de “qualquer instância

---

evaluation of others. It also entails working to be open to our own reactions (e.g., self-criticism, sadness, uncertainty)”.

<sup>54</sup> Tradução minha do original: “(...) researchers to tell and learn from a different kind of story about culture and cultural beings, emphasizing and legitimizing particularized or local forms of knowledge; contingent and uncertain accounts of lived experience; uses of affect and emotion in research; the influence and benefits of researchers’ identities in research processes; and the use of personal stories as resources for understanding others and ourselves”.

de uma língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece esta língua” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3), o que permite compreender o “texto” como a língua funcionando em contextos.

Assim, é possível caracterizar a língua como um recurso para fazer sentido e o texto como um processo de fazer sentido no contexto. Desta forma, Halliday se preocupa

(...) com os usos da língua no contexto social, pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores. Como propriedade de comunidades, culturas e indivíduos, a língua é variável, um potencial de significados à disposição dos falantes, que dela fazem uso para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contexto sociais específicos (FUSER; CABRAL, 2014, p. 13).

À vista dessa preocupação, o autor propõe que o texto deve ser o ponto de partida para quaisquer tentativas de entendimento de como acontece a utilização da língua. Em função disso, Halliday concebe a linguagem como um sistema semiótico, buscando “desenvolver tanto uma teoria sobre a língua como processo social quanto uma metodologia analítica para a descrição de padrões linguísticos” (VIAN JR., 2013, p. 127).

O sistema semiótico está, na concepção de Halliday, dividido em três estratos: um de significados, um de fraseados e outro de letras/sons. De acordo com Vian Jr. (2010, p. 21), teórico brasileiro que também estuda a Linguística Sistêmico-Funcional, nesta divisão proposta por Halliday

[t]emos, em um primeiro plano, o estrato grafo-fonológico (letras/sons). Em um segundo plano, temos o nível da oração, que é realizado pela léxico-gramática (fraseados) e, por fim, em um terceiro nível, o semântico-discursivo (significados), localizado em um nível de abstração que está além da oração (figura 2).

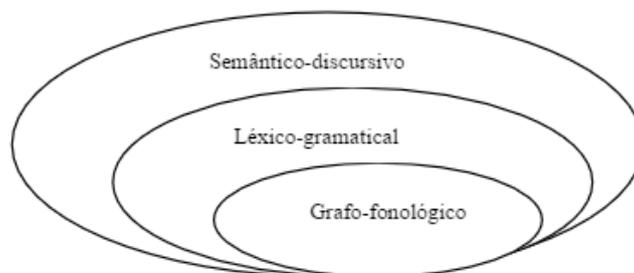


Figura 2 – Os três estratos da linguagem enquanto sistema semiótico  
Fonte: Vian Jr. (2010, p. 21)

A relação entre os estratos ocorre da seguinte forma: “os significados (nível semântico-discursivo) são veiculados através dos fraseados (léxico-gramática), que se concretizam linguisticamente através dos sons e das letras (plano grafo-fonológico)” (CÔRTEZ, 2017, p. 47). Ainda de acordo com Vian Jr. (2010), o Sistema de Avaliatividade está localizado no estrato da semântica do discurso e sua realização ocorre no estrato da léxico-gramática, oralmente ou por escrito – dependendo da interação em que os usuários da língua se encontram –, através do estrato grafo-fonológico. Assim, o Sistema de Avaliatividade pode ser compreendido como um sistema interpessoal no nível da semântica do discurso.

É preciso esclarecer que, na verdade, o Sistema de Avaliatividade foi estabelecido por Martin e White (2005), discípulos de Halliday. Tendo em mente os conceitos de texto e língua supracitados, os autores voltaram-se para o estudo das avaliações. Logo, seu Sistema tem como intuito categorizar as ocorrências da utilização de uma vasta gama de recursos léxico-gramaticais disponíveis no sistema linguístico para a realização de avaliações relacionadas a diferentes aspectos atitudinais que podemos adotar em nosso dia a dia.

Segundo Vian Jr (2010, p. 19), esta categorização “nos permite vislumbrar, a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, os diferentes recursos utilizados e as possíveis metodologias para a análise de como tais mecanismos ocorrem em língua portuguesa”. Também se faz necessário destacar que

[a] maneira como o produtor de um texto oral ou escrito se posiciona em relação ao seu leitor ou a seu interlocutor e a forma como julga o mundo concebido no texto que produz traz à tona diferentes tipos de avaliação. **Tais avaliações evidenciam**, em termos léxico-gramaticais, **os tipos de atitudes negociadas no texto**, bem como **a força dos sentimentos<sup>55</sup> em relação ao objeto de avaliação** [grifos meus] (VIAN JR., 2009, p. 100).

---

<sup>55</sup> Não há nos textos discutidos nesta seção uma conceituação ou diferenciação entre os termos “emoção” e “sentimento”. Em virtude dessa inexistência, também os considero como sinônimos a partir da perspectiva do Sistema de Avaliatividade. Entretanto, é visível que a palavra “sentimento” é muito mais utilizada. Todos os autores citados dão preferência ao uso deste termo, seguindo, assim, Martin e White (2005), os idealizadores do Sistema, os quais parecem ter levado em conta os sentidos psicológico, biológico e antropológico da palavra “sentimento”. Então, para também seguir Martin e White (2005), darei preferência ao uso do termo “sentimentos” na análise das conversas – o que não quer dizer que a palavra “emoção” não será utilizada.

O Sistema de Avaliatividade é composto pelos subsistemas da **Atitude**, da **Gradação**<sup>56</sup> e do **Engajamento**<sup>57</sup>, os quais são subdivididos em recursos. Nesta pesquisa, direciono meu olhar para o Sistema de Atitude e seus três tipos de recurso, que são o afeto, o julgamento e a apreciação (figura 3). Por estes três recursos abarcarem a relação entre avaliação (positiva ou negativa) e emoções e sentimentos<sup>58</sup>, entendo que eles são os que mais podem contribuir para as análises dos trechos selecionados das conversas exploratórias (cf. caps. 4, 5, 6 e 7), nos quais Beatriz, Diego, Emanuelle e eu abordamos as motivações que nos levaram a optar por dar continuidade às nossas formações acadêmicas, “sendo, portanto, uma ferramenta que ajudará na observação e na análise da [(re/)coconstrução de identidades” (MARTINS, 2021, p. 72), de emoções e de avaliações dos praticantes deste estudo.

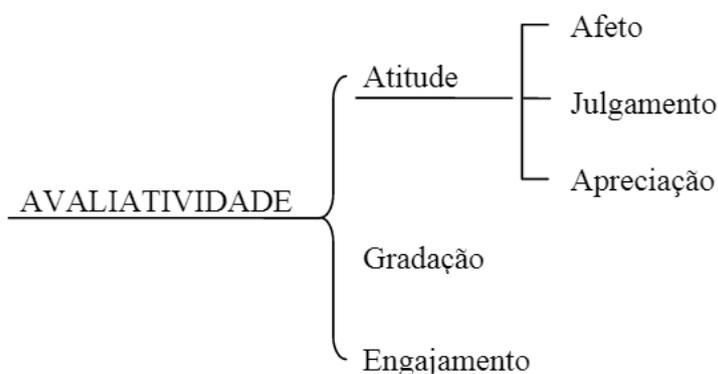


Figura 3 – Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude.  
Fonte: Martin & White, 2005, p. 38 apud Vian Jr., 2010, p. 20

Dentro do Sistema, estas três categorias são entendidas como fundamental e profundamente “interligadas na medida em que todas têm a ver com a expressão de ‘sentimentos’. A diferença é que a fundamentação desses sentimentos varia ao longo dos três modos” (WHITE, 2004, p. 182-183). O afeto consiste na expressão de sentimentos no discurso de forma direta, enquanto o julgamento e a apreciação consistem na expressão de formas institucionalizadas dos sentimentos, por tratar das avaliações relacionadas à moral e à ética na sociedade, e por dizer respeito às avaliações de ordem estética de coisas, respectivamente.

<sup>56</sup> Para leituras aprofundadas acerca do subsistema Gradação, vide Vian Jr. (2009), Vian Jr. (2010) e Souza (2010).

<sup>57</sup> Para leituras aprofundadas acerca do subsistema Engajamento, vide Vian Jr. (2010), Balocco (2010) e Scherer & Motta-Roth (2015), dentre outros.

<sup>58</sup> Utilizo, nesta frase, os termos “emoção” e “sentimento” em seus sentidos corriqueiros, do senso-comum, sem distingui-los ou relacioná-los às definições apresentadas na subseção 2.3.

Mediante o exposto no parágrafo anterior, Alba-Juez e Mackenzie (2019, p. 6) ponderam que o afeto é compreendido como **“um tipo de avaliação e, portanto, a emoção não é definida fora do escopo de seu potencial avaliativo<sup>59</sup> [grifo meu]”**. Alba-Juez e Thompson (2014, p. 13) já haviam discorrido sobre a expressão da emoção em sua conceituação de avaliação, caracterizando-a como **“(...) ponto de vista ou sentimentos sobre as entidades ou proposições sobre as quais ele/ela está falando<sup>60</sup>”**. A partir dessas ponderações, Alba-Juez e Mackenzie (2019, p. 6) chegam ao entendimento de que **“não há dúvida em nossas mentes quanto à estreita relação entre avaliação e emoção<sup>61</sup>”** [grifo meu].

Os autores comentam que esse entendimento acerca do afeto já havia sido discutido por Alba-Juez (2018) ao elaborar

(...) a revisão de Thompson (2015) do Modelo de Avaliação de Martin & White (2005) sobre o terreno comum compartilhado por avaliação e emoção. A autora mostra que **a emoção permeia não apenas o subsistema de afeto, mas também os outros dois subsistemas da ATITUDE (julgamento e apreciação), bem como os outros dois principais sistemas ou domínios de Avaliação (ENGAJAMENTO e GRADAÇÃO)**, e esta é uma das razões pela qual ela sugere que **a emoção precisa receber um tratamento especial, em conexão com a avaliação, mas também independentemente dela<sup>62</sup>** [como feito na seção 2.3 deste trabalho] (ALBA-JUEZ; MACKENZIE, 2019, p. 9) [grifos meus].

Sobre a independência das emoções em relação às avaliações, Alba-Juez e Mackenzie (2019, p. 17) ainda argumentam que

**as emoções sempre têm um componente avaliativo, mas as avaliações não precisam necessariamente ter um componente “puramente” emocional.** Ou talvez, a partir de uma abordagem mais conservadora, seria melhor dizer que quando falamos de avaliação, estamos nos concentrando naqueles enunciados ou naquele discurso cuja função principal é avaliativa, mas quando falamos em emoção, nos

<sup>59</sup> Tradução minha do original: “(...) a type of evaluation, and therefore emotion is not defined outside the scope of its evaluative potential”.

<sup>60</sup> Tradução minha do original: “(...) viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that s/he is talking about ...”.

<sup>61</sup> Tradução minha do original: “(...) there is no doubt in our minds as to the close relationship between evaluation and emotion”.

<sup>62</sup> Tradução minha do original: “(...) on Thompson’ (2015) review of Martin & White’s (2005) Appraisal Model regarding the common ground shared by evaluation and emotion. The author shows that emotion permeates not only the affect subsystem but also the other two subsystems of ATTITUDE (judgement and appreciation), as well as the two other main systems or domains of Appraisal (ENGAGEMENT and GRADUATION), and this is one of the reasons she suggests that emotion needs to be given special treatment, in connection with, but also independently from, evaluation”.

concentramos no discurso cuja principal função é expressiva. Obviamente, ambas as funções podem ser preenchidas ao mesmo tempo pelo mesmo enunciado. (...) Sabemos **com certeza que avaliação e emoção estão intimamente ligadas uma à outra**<sup>63</sup> [grifos meus].

Antes de retornar especificamente ao Sistema de Atitude e seus recursos (afeto, julgamento e apreciação), a fim de explicar como a avaliação é concebida pelo Sistema de Avaliatividade, apresento brevemente alguns outros modos de se entender a avaliação. Em minha tese, pauto-me sobretudo nos entendimentos acerca da avaliação trazidos pelo Sistema de Avaliatividade. No entanto, também acredito que as percepções e conceituações de autores não relacionados a essa teoria podem contribuir para as análises conduzidas nesta pesquisa.

Labov (1972, p. 366), em seu estudo de narrativas contadas por adolescentes (homens) novaiorquinos, afirma que a avaliação está intrinsecamente relacionada ao “ponto da narrativa, o porquê ela é contada e onde ela quer chegar”. Ou seja, “a avaliação está ligada a razão de ser da narrativa e pode se configurar em externa ou interna/encaixada” (AGUIAR, 2021, p. 4). Riessman (1993, p. 20) defende que orações avaliativas são “a alma da narrativa”, pois são um modo de indicar “como o narrador deseja ser entendido”. Linde (1997, p. 152) também estuda a avaliação no contexto das narrativas, defendendo que elas ocorrem discursivamente quando “o significado social ou o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento” é expresso. A autora encara as avaliações “como um componente que pertence à dimensão moral da linguagem” (MARTINS, 2021, p. 63).

Para Thompson e Hunston (2000, p. 5),

(...) avaliação é o termo abrangente para a expressão da atitude ou postura, do ponto de vista ou sentimentos do falante ou escritor em relação às entidades ou proposições sobre as quais ele ou ela está falando. Essa atitude pode estar relacionada à certeza ou obrigação ou desejabilidade ou qualquer um de vários outros conjuntos de valores. (...) O termo avaliação é, reconhecidamente, tão escorregadio quanto qualquer um dos outros neste campo: há uma tradição bem estabelecida na análise do discurso de usá-lo para se referir a elementos de padrões textuais (ver, por exemplo, Labov, 1972; Hoey, 1983), e às vezes

<sup>63</sup> Tradução minha do original: “(...) emotions always have an evaluative component, but evaluations do not necessarily have to have a ‘purely’ emotional component. Or perhaps, from a more conservative approach, it would be better to say that when we talk about appraisal, we are focusing on those utterances or that discourse whose main function is an evaluative one, but when we talk about emotion, we focus on discourse whose main function is an expressive one. Obviously, both functions may be fulfilled at the same time by the same utterance. (...) We know for sure that evaluation and emotion are tightly attached to each other”.

também é usado em um sentido mais restrito na análise de expressões lexicais da atitude emocional do falante ou escritor (...) – isto é, mais ou menos equivalente à avaliação de Martin<sup>64</sup>.

As atitudes emocionais, definidas por Martin e White (2005), por sua vez, independentemente de seu tipo (afeto, julgamento ou apreciação), expressam

a posição que assumimos perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia, mesmo que (...) façamos avaliações em determinadas situações em que expressamos atitudes que possam parecer (...) corriqueiras ou inofensivas, mas que podem magoar, ofender, ferir nosso interlocutor (VIAN JR., 2010, p. 28-29).

Logo, é de extrema importância levarmos em consideração o contexto em que nos encontramos ao realizarmos uma avaliação, porque um item lexical, em determinada situação, pode não conter nenhum tipo de avaliação. Porém, em outra situação, o mesmo item pode adquirir características ofensivas e/ou preconceituosas, por exemplo.

No presente trabalho, dou ênfase aos recursos de afeto e julgamento. O afeto “é um recurso semântico utilizado para realizar as emoções linguisticamente no discurso” (ALMEIDA, 2010, p. 101). Ele é fundamental para a análise dos trechos das conversas exploratórias selecionados, porque “diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes/escritores indicando como se comportam emocionalmente em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos” (MARTIN, 2000, p. 148 apud ALMEIDA, 2010, p. 101). Nas conversas que Beatriz, Diego, Emanuelle e eu tivemos, frequentemente nos posicionamos emocionalmente em relação: aos motivos de termos continuado nossa formação acadêmica; a como nos sentimos durante a realização de nossos cursos de mestrado e doutorado; aos nossos relacionamentos com os/as orientadores/as, família e amigos e; a nossa prática docente, dentre outros assuntos.

O afeto está relacionado ao “registro de sentimentos positivos e negativos: sintome feliz ou triste; confiante ou ansioso; interessado ou entediado” (ALMEIDA, 2010, p. 101), por exemplo. Por isso, “[a]s características do afeto indicam que as pessoas possuem

---

<sup>64</sup> Tradução minha do original: “(...) evaluation is the broad cover term for the expression of the speaker or writer’s attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that he or she is talking about. That attitude may relate to certainty or obligation or desirability or any of a number of other sets of values. (...) The term *evaluation* is, admittedly, as slippery as any of the others in this field: there is a well-established tradition in discourse analysis of using it to refer to elements of textual patterns (see e.g. Labov, 1972; Hoey, 1983), and it is also sometimes used in a more restricted sense in analysing lexical expressions of the speaker or writer’s emotional attitude (...) – that is, more or less equivalent to Martin’s appraisal”.

bons (afeto positivo) e maus sentimentos (afeto negativo)” (ALMEIDA, 2010, p. 101). Nos excertos analisados, há uma predominância de afetos positivos, o que será posteriormente discutido e detalhado nos capítulos 4, 5, 6 e 7.

O afeto pode ser classificado em positivo e negativo e pode se manifestar de forma explícita ou implícita. As manifestações implícitas se dão através dos significados ideacionais,

[que] podem ser usados para efetuar as avaliações mesmo quando não há o léxico avaliativo. (...) As avaliações implícitas são realizadas por meio de certo tipo de enriquecimento lexical, envolvendo uma sutil menção de alguma coisa ou uma linguagem figurada, o que Martin (2000) chama de *tokens* de atitude, que por sua vez são mais difíceis de detectar visto que o seu significado é transferido e não literal (ALMEIDA, 2010, p. 101).

Diferentemente, as manifestações explícitas acontecem “quando uma avaliação positiva ou negativa é materializada no discurso podendo ser intensificada para mais ou para menos. Para tanto, elas realizam-se utilizando vários elementos léxico-gramaticais” (HOOD, 2004, p. 76 apud ALMEIDA, 2010, p. 99).

Em relação ao recurso de julgamento, Almeida (2010, p. 106) define que ele

(...) traduz a maneira pela qual as pessoas fazem avaliações sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade, sempre determinados pela cultura na qual vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais moldado por uma cultura particular e uma situação ideológica[,] (...) te[ndo] a ver com questões de “ética”, uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento.

O julgamento, que é “o campo de significados através dos quais construímos nossas posições em relação ao comportamento humano” (WHITE, 2004, p. 187), pode ser classificado de duas formas: estima social ou sanção social.

O primeiro está relacionado a avaliações que envolvam admiração ou crítica, por exemplo, sem haver qualquer tipo de implicação legal. O segundo, entretanto, está vinculado a elogios ou condenações, por exemplo, que geralmente envolvem algum tipo de complicação legal ou moral. No caso desta jornada acadêmica, considero a maior parte dos julgamentos feitos pelos praticantes nos excertos analisados como sendo de estima social, porque todas as avaliações positivas e negativas feitas – que acabaram por ajudar a (re/co)construir suas identidades profissionais (de professores e pesquisadores) –

voltaram-se para o âmbito do enaltecimento e/ou desaprovações, não ocorrendo qualquer tipo de implicação legal ou moral em virtude de suas falas.

Após especificar e delimitar os mares teóricos que embasam minha travessia, encerro o presente capítulo. Dedico-me, no próximo, a apresentar: a bússola de minha pesquisa, isto é, o paradigma de pesquisa adotado neste trabalho; as águas e o céu da pesquisa, quem compreendem os participantes das interações gravadas, Beatriz, Diego, Emanuelle e eu, e as principais informações acadêmicas e profissionais sobre nós quatro; as conversas exploratórias de marujos, explicando este conceito e sua relevância para meu estudo e; o cálculo das rotas a serem navegadas, ou seja, os procedimentos de geração das conversas e as convenções de transcrição.

### 3. Cruzando os oceanos metodológicos

*Sou eu quem comando o barco,  
eu sou o mestre do meu mar*<sup>65</sup>  
(Imagine Dragons, *Believer*)

Neste capítulo, retrato os oceanos, quero dizer, as escolhas metodológicas que guiaram o percurso de minha travessia, isto é, o desenvolvimento desta pesquisa. Para tal, ele se encontra dividido em quatro seções. Na primeira, falo sobre o paradigma de pesquisa escolhido, o qualitativo-interpretativista, mostrando suas relações com a perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada e com o viés ético-metodológico que caracteriza a Prática Exploratória e a pesquisa do praticante. Na segunda, explico como conheci Beatriz, Diego e Emanuelle e as razões que me levaram a convidá-los a serem parte de minha reflexão sobre o que leva um estudante a ingressar em cursos de formação continuada. Na terceira, volto-me para o processo de geração de conversas exploratórias, enfatizando este conceito que se iniciou com Miller (2001) e Moraes Bezerra (2007), sendo revisitado por Nunes (2017), Dias et al. (2021) e Côrtes (em preparação). Na quarta e última seção, descrevo os procedimentos utilizados no processo de transcrição e análise das conversas exploratórias que tive com Beatriz, Diego e Emanuelle.

#### 3.1 O mar metodológico da pesquisa

Como explicado no capítulo 2, utilizo o termo “oceano” metaforicamente. Neste capítulo, ao referenciar essa palavra no título, estou fazendo alusão à imensidão de paradigmas de pesquisa existentes. Novamente, para sinalizar minha delimitação metodológica, ou seja, o paradigma adotado, valho-me do termo “mar”.

A fim de atingir os objetivos propostos na introdução deste texto (cf. cap. 1), alinho-me à perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada, além de ter a Prática Exploratória e a pesquisa do praticante (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009; ALLWRIGHT, 2009; MILER; CUNHA, 2019) como o viés ético-teórico-metodológico que guia minha travessia. Tanto a Linguística Aplicada quanto a Prática Exploratória têm buscado refletir sobre situações que acontecem de forma local e situada, com o propósito

---

<sup>65</sup> Tradução minha do original: “(...) I'm the one at the sail, / I'm the master of my sea (...)”

de entender o contexto e os participantes (MOITA LOPES, 2006; 2013; ALLWRIGHT, 2003; MILLER et al, 2008; MILLER, 2013), por exemplo, ao invés de tentar encontrar soluções para problemas (cf. MOITA LOPES, 2006), como já mencionado neste trabalho (cf. seção 2.1).

Também já foi supracitado que a Linguística Aplicada e a Prática Exploratória têm se voltado cada vez mais para investigações autorreflexivas (cf. MOITA LOPES, 2006), por entenderem que faz muito mais sentido estudar a língua levando em consideração a “participação ativa do(a) próprio(a) pesquisador(a)” (SIGNORINI, 2006, p. 187), visto que ele ou ela (inevitavelmente) “contribui para a produção da situação que descreve” (SIGNORINI, 2006, p. 187) por estar “sempre posicionado(a) no mundo e embricado(a) no conhecimento que produz” (MOITA LOPES, 2004, p. 166). Consequentemente, “não há como separar o conhecimento da língua da situacionalidade do objeto de estudo em diferentes níveis, nem de suas relações com outros objetos, envolvendo, reflexivamente, os atos de produção de conhecimento pelo(a) próprio(a) analista” (SIGNORINI, 2006, p. 187).

Logo, não “é possível não nos aproximar de nossos sujeitos de pesquisa, sobretudo quando nossa meta é atuar no campo da(s) própria(s) pesquisa(s) que envolve(m) o uso da linguagem” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159). Entendo, portanto, que é essencial focar “tanto a construção do(a) analista como também dos falantes sobre o que está sendo estudado” (MOITA LOPES, 2006, p. 37). Essa “conversa de mão dupla” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 10) entre pesquisador(a) e pesquisado(a) faz com que a Linguística Aplicada e a Prática Exploratória rompam com “a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (MOITA LOPES, 2006, p. 31). Não devemos investigar “sobre” o outro, mas sim “com” o outro (cf. ALLWRIGHT, 2005; MOITA LOPES, 2006; ALLWRIGHT; HANKS, 2009), “em uma relação mais horizontal com a alteridade, em que o praticante deixa de ser um agente analisado e passa a construir conhecimento, colaborativamente, junto ao pesquisador [ou pesquisadora]” (PIEIDADE, 2019, p. 30).

Assim, a fim de ser viável dar conta “da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem (...), passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Essa argumentação levou a uma análise da linguagem a partir “de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar (...), com vistas ao estabelecimento de seu vínculo com as epistemologias e os questionamentos

suscitados pela vida social contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Essa perspectiva interdisciplinar foi e é vital para a consolidação dos rumos da área da Linguística Aplicada contemporânea – sobretudo no cenário brasileiro –, pois a linguagem passa a ser encarada

[...] como sendo essencialmente vinculada às questões socioculturais e sociopolíticas. Dessa forma, a Linguística Aplicada perpassa a construção discursiva do ser, com um olhar para a sociedade. Esse movimento interdisciplinar traduz a busca, em outras disciplinas, por fundamentos, métodos e perspectivas, onde os campos de investigação se entrecruzam e vão além das questões formais da linguagem (GRIFFO, 2019, p. 41).

Esse “ir além” expande as possibilidades de compreensão da Linguística Aplicada – e de diálogos dela com outras áreas do conhecimento também –, porque o fazer Linguística Aplicada passa a se relacionar “com outras áreas, outros conhecimentos, outras metodologias, outras visões, estabelecendo práticas multifacetadas, plurais, contingentes que se contrastam e contrapõem, exigindo uma abertura constante para negociações” (JORDÃO, 2016, p. 13). É pelas águas desse modo plural, multifacetado e interdisciplinar de se fazer Linguística Aplicada que a Prática Exploratória e seu paradigma do praticante navegam.

A Prática Exploratória é “uma abordagem de pesquisa gerada na interação entre os praticantes, buscando o entendimento de suas práticas em vez de soluções” (SILVEIRA, 2012, p. 23), que se propõe uma forma solidária, colaborativa de se “pesquisar (...) *com* colegas de trabalho e *com* membros de uma comunidade de prática” (MILLER, 2012, p. 1) [grifos da autora]. No caso da travessia desta tese, pesquiso *com* os membros da comunidade de prática em que me encontro: a comunidade acadêmica, a qual busco entender solidária e colaborativamente junto com Beatriz, Diego e Emanuelle. Juntos, voltamos nossos olhares para as razões de termos dado continuidade às nossas formações acadêmicas – o que nos configura “agentes” de nossa própria busca por entendimentos (cf. MILLER et al, 2008).

Essa construção conjunta – de entendimentos, afetos, identidades, histórias – faz com que esta travessia, como supracitado, navegue pelas águas do paradigma do praticante, um modo de pesquisa que, de acordo com Allwright (2005, p. 357) “descreve (...) uma relação de identidade entre as pessoas sendo investigadas e as pessoas realizando a investigação. Essa relação exerce uma influência importante na metodologia de qualquer pesquisa do praticante”, podendo ser definida “como uma pesquisa em ‘primeira

pessoa do plural’, ou seja, uma pesquisa realizada a várias mãos [a oito, no caso deste estudo], pelos envolvidos na prática” (SILVEIRA, 2012, p. 24).

Investigados(as) e investigadores são entendidos como praticantes “em virtude do pressuposto de que aqueles que estudam e vivenciam a PE [Prática Exploratória] concebem o praticante como qualquer pessoa que se interesse por buscar entendimentos sobre uma questão instigante [sua ou de outra pessoa] ou sobre uma situação vivenciada [pela própria pessoa, ou por outra]” (adaptado de CÔRTEZ, 2017, p. 54). Ou seja, há uma grande importância no trabalho colaborativo realizado pelos agentes (cf. COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), que são tidos como “conhecedores das questões que emergem do local onde (...)” (RIBEIRO, 2022, p. 26) se encontram.

Dessa forma, acontece a diluição das fronteiras separando teoria e prática,

uma vez que o praticante é o pesquisador e o ambiente profissional é o campo de pesquisa. Eis exatamente o cenário deste trabalho. Diferentemente de outras formas de estudo, a validade do trabalho se baseia nos detalhes trazidos no texto pelo olhar do(s) pesquisador(es)-praticante(s), detalhes esses que constroem a confiabilidade na pesquisa, a partir da sua utilidade para os praticantes (RIBEIRO, 2022, p. 26).

Não se fazem necessários, portanto, investigadores externos, não inseridos no contexto que está sendo pesquisado, pois “as pessoas que já estão nele são totalmente aptas para estudá-lo – incentivando, assim, que seus praticantes tenham uma postura investigativa.” (CÔRTEZ, 2017, p. 54)

Um dos meus objetivos (cf. cap. 1) é refletir criticamente sobre o modo que as identidades e emoções moldam a percepção dos praticantes em relação a si e às motivações que nos levaram a buscar cursos de formação continuada. Com isso, minha jornada marítima encontra-se em consonância, como já argumentado, com a perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada e com o viés ético-teórico-metodológico da Prática Exploratória e com a Pesquisa do Praticante, bem como se encontra inserida no paradigma qualitativo-interpretativista. A razão desta inserção se dá pelo fato de este paradigma voltar-se para o estudo “[d]a natureza socialmente construída da realidade, [d]a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e [d]as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Além disso, as pesquisas alinhadas a este paradigma têm a preocupação de tentar “entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles

conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). No caso desta investigação, tentei entender de que formas nossas (re/co)construções identitárias e emoções, materializadas em nossas falas, afetaram o modo como enxergamos a figura do professor e do aluno no meio acadêmico, nossas próprias percepções de nós e as razões que nos motivaram a continuar nossa formação – e, junto com Beatriz, Diego e Emanuelle, cheguei a vários entendimentos instigantes (cf. cap. 8). Nossos entendimentos foram construídos de forma conjunta, seguido uma postura ética e respeitosa (influência direta da Prática Exploratória e da pesquisa do praticante), além de termos nos preocupado em entender (ou ao menos em buscar entender) (uns a)o(s) outro(s) (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nesta abordagem paradigmática, diversas práticas metodológicas podem ser utilizadas, como a escrita de diários, “a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais (...) [,] a análise interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16) e os estudos de caso, dentre muitas outras possibilidades. Para minha pesquisa, optei pelas conversas exploratórias (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; MORAES BEZERRA; NUNES, 2013; NUNES, 2017; 2022; DIAS et al, 2021; CÔRTEZ, em preparação), em virtude de ter me identificado com estes “processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida em sala de aula e em outros contextos” (NUNES, 2017, p. 50). Estes processos “sustentam o viés exploratório da PE [Prática Exploratória] como metodologia de pesquisa que possibilita inserções híbridas, unindo diferentes teorias de diferentes áreas do conhecimento para um ‘melhor’ trabalho para entender” (NUNES, 2017, p. 50).

Entendi que seria bastante apropriado que este tipo de conversa compusesse minha tese, porque elas me permitiram interações relativamente informais com os praticantes de minha pesquisa, nas quais refletimos sobre nossas identidades e emoções acerca da continuidade de nossa formação acadêmica. Entretanto, antes de desenvolver este conceito de modo mais detalhado (cf. seção 3.3), é preciso contextualizar os praticantes envolvidos nesta travessia e suas jornadas acadêmicas, o que faço na próxima seção.

### **3.2 Os tripulantes da pesquisa**

Nesta seção, forneço informações sobre a formação acadêmica e sobre as experiências profissionais dos praticantes deste estudo, Beatriz Maciel, Diego Nunes,

Emanuelle Souza e eu<sup>66</sup>. Também explico por que motivos chamei meus amigos para serem parte de minha pesquisa. Para que tal detalhamento mantenha-se alinhado à postura ética que adotei, enviei por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. seção 10.3) para Diego e entreguei cópias físicas para Beatriz e Emanuelle. Todos leram o termo, concordaram com o que estava escrito, fizeram a opção pela manutenção de seus verdadeiros nomes – tanto nas menções no corpo do texto quanto nas transcrições – e os assinaram.

### 3.2.1

#### A vitrine dos marujos

Conheci Diego, Beatriz e Emanuelle no e por causa do mundo acadêmico, mas meu relacionamento com cada um, de um modo diferente, não está restrito apenas à academia. Nessa subseção, apresento a “vitrine” dos marujos, isto é, informações voltadas para nossas formações acadêmicas e nossas trajetórias profissionais.

Conheci Diego em 2013, em uma edição do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) realizado na UFRJ; já Beatriz e Emanuelle conheci em 2016, ao fazermos um curso sobre Prática Exploratória na PUC-Rio. Apesar de conhecê-los há 10 e sete anos, respectivamente, não nos aproximamos “logo de cara”. Depois desse primeiro encontro na UFRJ, quando ainda éramos graduandos da licenciatura Português/Inglês (ele, na UERJ/FFP; eu, na PUC), só vim a rever Diego em 2015, quando entramos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio (PPGEL/PUC-Rio).

Durante 2015, cursamos quase todas as disciplinas juntos. Em 2016, tivemos muitas reuniões de orientação de dissertação em parceria, com Inés, pois nossos temas de pesquisa tinham muitas semelhanças. Em 2017, defendemos nossas dissertações no mesmo dia, com a mesma banca (eu, de manhã; ele, de tarde). Em algum momento desse intervalo de tempo, o qual não sei dizer exatamente quando, Diego se tornou “Dieguinho” – como muitas pessoas, inclusive eu, se referem a ele – ou “Di” – como eu o chamo quando tenho preguiça de usar o apelido longo.

No início de 2018, ele ingressou no doutorado, também no PPGEL/PUC-Rio, enquanto eu ainda me preparava para a seleção de 2019 do doutorado do mesmo

---

<sup>66</sup> Nos capítulos 4, 5, 6 e 7, apresento informações de cunho mais pessoal sobre Beatriz, Diego, Emanuelle e sobre mim, respectivamente.

programa. Não deixamos de conviver, pois fui aluna extraordinária<sup>67</sup>, então cursamos uma disciplina em comum – também apresentamos em conjunto um trabalho em um evento científico (o VII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), que ocorreu no Pará). O mesmo ocorreu em 2019, quando eu já havia sido aprovada no doutorado do PPGEL/PUC-Rio. De 2020 a 2022, nos vimos, por causa da pandemia, através da plataforma Zoom nas reuniões de orientação com Inés, escrevemos artigos acadêmicos juntos e apresentamos alguns trabalhos acadêmicos em parceria.

Nossas trajetórias na formação continuada se misturam umas às outras de tal forma que não consigo imaginar como seria não ter a presença de Diego. Ao mesmo tempo que ele navegou por águas calmas comigo, também enfrentamos mares tempestuosos. Quando as tempestades eram grandes, muitas vezes nos distraíamos contando informações de nossas vidas um para o outro. Foi assim que descobri, ao longo desses oito anos de convivência, que Diego faz muitas coisas ao mesmo tempo; ele não para.

Emendou: a graduação (cursada de 2010 a 2014) com a especialização em Língua Inglesa e Educação Básica na UERJ/FFP (cursada de 2014 a 2015); a especialização com o mestrado (cursado de 2015 a 2017); o mestrado com o doutorado (cursado de 2018 a 2022); o doutorado com a Especialização em Docência – ênfase em Educação especial (iniciada ao final do doutorado, pós-graduação que ainda está cursando no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG). Além disso, em concomitância ao doutorado, de 2019 a 2020, cursou a Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e ainda encontrou tempo para lecionar em diversas escolas públicas e até em uma universidade pública, atuando como professor (ora substituto, ora efetivo) tanto de língua inglesa quanto de língua portuguesa<sup>68</sup>. Ele também já está planejando como será seu pós-doutorado.

---

<sup>67</sup> Na PUC-Rio, o termo “aluno extraordinário” pode ser utilizado para se referir a uma pessoa que pode solicitar cursar de duas a três disciplinas, em no máximo dois semestres, de um dos programas de pós-graduação da universidade sem ainda ter tentado a seleção para o referido programa, mas que tem a intenção de fazê-lo.

<sup>68</sup> As experiências profissionais de Diego na educação básica e superior são as seguintes: foi professor substituto de inglês de turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio no CAP-UERJ, de 2015 a 2016. Depois, foi professor contratado de língua inglesa de turmas de Ensino Fundamental I e de Ensino Fundamental II no município de Niterói, de 2016 a 2017. Após, atuou como professor substituto de Didática e Prática de Ensino de Português e Inglês na UFRJ, de 2017 a 2018, para turmas de graduação. Também foi professor efetivo de português de turmas de Ensino Fundamental II do município de Saquarema, de 2017 a maio de 2018. Em seguida, tornou-se professor efetivo de língua inglesa de turmas de Ensino Médio

Muitas das informações supracitadas nem precisei perguntar a Diego – apesar de tê-las confirmado com ele por garantia –, pois sabia quando e como tinham acontecido, porque fomos (e somos) tripulantes do mesmo barco em muitas ocasiões. Além disso, Diego foi (e é) meu porto seguro em incontáveis momentos. Ele me ajudou a impulsionar meu barquinho muitas vezes, quando eu estava sem forças para conduzi-lo, e não o deixou parar (nem afundar) em momento algum. Por isso, ele é um dos marujos dessa tese.

Os porquês de eu também considerar Beatriz uma tripulante da minha jornada acadêmica são bem próximos aos de Diego. Quase não tivemos contato no curso sobre Prática Exploratória em 2016 e só voltamos a nos encontrar em 2018. Como já expliquei, eu era aluna extraordinária, mas Beatriz já era doutoranda do PPGEL, sob a orientação de Inés. Começamos a conversar um pouco nas disciplinas que fizemos juntas. Porém, de fato, só nos tornamos próximas em uma viagem ao Pará, a fim de apresentarmos comunicações orais em um evento científico – o VII CLAFPL, do qual Diego também participou, como minha dupla de trabalho, como já mencionado.

Nessa viagem, fomos colegas de quarto e pudemos perceber o quanto nos damos bem por termos muitas semelhanças em termos de personalidade e de pensamento. Em 2019, eu já era doutoranda do PPGEL/PUC-Rio. Então, nós duas passamos a conviver nas disciplinas e nas reuniões de orientação com Inés, das quais Patrícia, uma amiga nossa doutoranda à época, também participava. Nessas reuniões, descobrimos mais sobre os interesses de pesquisa umas das outras. Elas queriam pesquisar, cada uma com um foco, suas relações com seus alunos; eu queria, naquele momento, entender possíveis predileções de professores habilitados para lecionarem inglês e português pelo ensino de uma dessas línguas (cf. cap. 1).

De 2020 a 2022, meu convívio com Beatriz foi igual ao com Diego. Encontramo-nos nas reuniões de orientação com Inés via Zoom (algumas vezes até mesmo depois de Beatriz ter terminado o doutorado, em 2021, pois Inés a convidava para as reuniões), escrevemos artigos juntas (com Diego e outras colegas, cf. seção 3.3, e com Diego, o qual ainda está em fase de submissão) e apresentamos trabalhos acadêmicos em parceria (com Diego). Beatriz, que se tornou “Bia”, para mim, no Pará, pode não ter estado comigo durante o mestrado, mas foi presença constante e fundamental durante o doutorado. Apreciamos juntas (literalmente) a beleza de ver as águas do rio e o pôr-do-sol de barco

---

do Instituto Federal da Bahia (IFBA), de maio de 2018 a setembro de 2021. Por fim, desde setembro de 2021 é professor efetivo de língua inglesa de turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio no Instituto Benjamin Constant (IBC).

(no Pará) e nos ancoramos (metaforicamente) uma à outra em momentos conturbados, de mar revolto, através de uma escuta cuidadosa e de um acolhimento carinhoso.

Bia é uma ótima ouvinte e, enquanto escuta, não fala (quase) nada. Na hora de acolher, ela compartilha sua doçura e seu jeito poético com as palavras. Foram nesses momentos que descobri que Bia, diferente de Dieguinho, gosta de (e, muitas vezes, precisa de) pausas. Depois de cursar o bacharelado em Letras – Português/Inglês na UFRJ (de 2007 a 2010), retornou a esta instituição para concluir a licenciatura (em 2011), onde também cursou o mestrado no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIGLA) (de 2012 a 2014). Depois do mestrado, Bia se distanciou um pouco da vida acadêmica (cf. subseção 4.3.1).

Optou por se dedicar exclusivamente à docência<sup>69</sup> até 2017, quando, instigada por sua vida na sala de aula com seus alunos, decidiu ingressar no doutorado do PPGEL (o qual cursou de 2017 a 2021). Após a conclusão do doutorado, continua envolvida com o mundo acadêmico, participando de eventos científicos e escrevendo artigos para revistas e periódicos. Além disso, Bia tem atuado como professora em algumas disciplinas da Especialização em Língua Inglesa da PUC-Rio desde 2020. Ela tem o desejo de fazer um pós-doutorado, mas não tem pressa: só retornará quando se “sentir alvoroçada por um novo interesse de pesquisa” (usando as palavras dela).

Bia também se dá algumas pausas de descanso ao longo de sua rotina. Foi em uma delas, em 2021, que me escutou. Ela foi a primeira pessoa com quem falei abertamente sobre (a maioria, se não todas as) minhas frustrações acerca do doutorado (cf. cap. 1). Pacientemente, ouviu os meus muitos e longos áudios no WhatsApp e refletiu sobre todos os fatores que eu disse que me incomodavam. Com suas palavras gentis, mas firmes, ela me fez enxergar para além da nuvem cinzenta que estava na minha frente ao me lembrar de olhar para os lados.

Bia também já havia navegado por momentos de insegurança e medo (bem como ocorreu comigo), mas continuou sua navegação e encontrou águas mais calmas. O apoio dos familiares e amigos – inclusive o meu, segundo ela – a auxiliou a concluir a travessia de seu próprio doutorado; ela tinha certeza de que o mesmo aconteceria comigo. Bia pulou

---

<sup>69</sup> As experiências de Beatriz na educação básica são as seguintes: foi professora substituta de inglês no Colégio Pedro II de 2013 a 2015, tendo lecionado para turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Em 2014, tornou-se professora efetiva de língua inglesa de turmas de Ensino Fundamental II de uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, onde trabalhou até seu pedido de exoneração, em 2022. Atualmente, é professora de língua inglesa em turmas de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Escola Alemã Corcovado.

em meu barquinho para me ajudar a enxergar melhor os mares que eu ainda tinha a percorrer, além de (também) ter sido meu porto seguro quando eu, de fato, considerei que o motor do barco tinha parado de funcionar. Desse modo, não há como Bia também não ser uma maruja da minha pesquisa.

Por último, mas não menos importante, falo um pouco sobre Emanuelle. Apesar de tê-la conhecido no curso de Prática Exploratória em 2016 (assim como Bia), só nos aproximamos em 2019, quando ambas haviam sido aprovadas para o doutorado no PPGEL/PUC-Rio sob a orientação de Inés. Assim que começamos a fazer a primeira disciplina juntas, me lembrei dela: era a moça que tinha reclamado, no curso, de ter sido chamada de “professora de sociologia” por uma de suas alunas da rede estadual de ensino. Logo tive essa recordação pois, na época, fiquei curiosa para entender por que o comentário da aluna havia lhe incomodado tanto.

Hoje em dia, sei das razões para sua chateação – em suma, ela entendeu que a aluna não a considerava uma boa professora de inglês, por isso disse que ela seria ótima para ser a professora de sociologia da turma –, bem como sei que ela expandiu sua interpretação do comentário da aluna (que não a incomoda mais). Em uma das aulas do doutorado, no final de 2019, Emanuelle acabou comentando que estava se dedicando, também, aos estudos sobre hipnoterapia. Achei bastante interessante e diferente o pouco que ela contou na aula e quis saber mais; fui procurá-la para conversar.

A partir de nossas conversas sobre hipnoterapia, nos aproximamos muito, em 2020, a nível pessoal e a nível acadêmico. Começamos a trocar mais em relação aos textos que líamos para as disciplinas e o que havíamos entendido de cada um, falávamos sobre o que gostaríamos de pesquisar em nossas teses, se iríamos participar de determinados eventos acadêmicos (o que fizemos algumas vezes, em dupla, e outras em trio, com Diego) e se escreveríamos artigos juntas – o que planejamos fazer assim que concluirmos o doutorado, pois já temos alguns temas em mente. Em relação a nossas vidas fora da academia, conversamos sobre situações boas que aconteciam (e acontecem) em nossas rotinas, mas também falávamos (ainda falamos) muito sobre problemas pessoais angustiantes que estavam tirando nossa paz. Encontramos uma na outra grande apoio emocional, pautado no respeito, na amizade e na confiança.

Por conta da pandemia, de 2020 a 2022 nosso contato foi majoritariamente online, o que não impediu que nossa amizade crescesse e se fortalecesse. Passamos a conhecer uma à outra muito mais. Foi nesse período que Emanuelle passou a ser “Manu”, para mim, e que descobri duas características muito marcantes dela (além da empatia e da

generosidade, que já estavam claras desde quando comecei a conviver com ela): Manu é muito estudiosa e organizada. O seu amor por estudar vem de família (cf. seção 6.3.1), o que a levou a fazer a licenciatura em Letras – Português/Inglês na PUC-Rio (de 2003 a 2007). Assim que concluiu a faculdade, ingressou em dois cursos de especialização ao mesmo tempo: um sobre língua portuguesa e o outro sobre literatura infanto-juvenil, ambos cursados na UFRJ (de 2008 a 2009).

Um pouco depois, fez sua terceira especialização, agora em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira, na UFF (de 2011 a 2012). Nos anos seguintes (na verdade, de 2011 a 2014), Manu atuou como professora substituta<sup>70</sup> na Graduação em Letras da UERJ/FFP. Em seguida, iniciou o mestrado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da mesma universidade (o qual cursou de 2016 a 2018). Após, ingressou no doutorado em Estudos da Linguagem do PPGEL/PUC-Rio – como já mencionado –, o qual concluirá junto comigo (em abril deste ano, 2023). Ela, assim como Diego, já está planejando como será seu pós-doutorado.

Manu e eu temos uma diferença de oito anos de idade. Há alguns momentos em que nossa amizade ganha contornos maternos (tanto na forma como ela age comigo quanto na que eu ajo com ela). Porém, na maior parte do tempo, nossa relação é bastante fraternal: conversamos, discordamos, fofocamos, desabafamos, implicamos uma com a outra, nos “zoamos” e nos ajudamos. Não conseguimos ver as estrelas no céu quando está de dia, contudo, elas não deixam de existir por não conseguirmos enxergá-las; isto acontece com todo o apoio que Manu me deu (e dá) e com sua amizade, carinho, cuidado e torcida por mim.

Ela me guiou (e guia) por muitos momentos conturbados e difíceis que tive a âmbito pessoal (e acadêmico também) enquanto vivenciava o doutorado, me ajudando a entendê-los e a lidar melhor com eles. Manu é, como Dieguinho e Bia, uma das marujas que me ajudou a conduzir o barco, fazendo com que eu não perdesse a direção ao longo de minha travessia.

Antes de encerrar esta seção, reúno informações “espalhadas” ao longo do primeiro capítulo e deste sobre mim e apresento algumas novas, além de traçar alguns

---

<sup>70</sup> As experiências profissionais de Emanuelle na educação básica e superior são as seguintes: foi professora substituta em disciplinas na graduação em Letras da UERJ/FFP de 2011 a 2014. De 2016 a 2017, foi professora de inglês de turmas de Ensino Fundamental II e do Ensino Médio na rede estadual de ensino do rio de Janeiro. De 2018 a 2020, foi professora de língua inglesa de turmas de Ensino Fundamental I em colégio particular de São Gonçalo. Desde 2017, leciona algumas disciplinas na graduação em Letras do Instituto Anísio Teixeira (ISAT), em São Gonçalo.

paralelos entre as trajetórias acadêmicas dos praticantes. Cursei a graduação em Letras – Português/Inglês da PUC-Rio como bolsista (de 2009 a 2014), tendo me formado em licenciatura e no bacharelado em Tradução. Em seguida (em 2015), iniciei um curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM), o qual não concluí por ter sido aprovada no mestrado em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio (realizado entre 2015 e 2017).

Desejava fazer o doutorado no mesmo programa, entretanto, sabia que precisava descansar (cf. cap. 1). Então, após o término do mestrado, dediquei-me apenas à docência<sup>71</sup>, retornando ao meio acadêmico em 2018 como aluna extraordinária. No ano seguinte, ingressei no doutorado em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, o qual estou concluindo (ou seja, doutorado cursado de 2019 a 2023). Assim como Bia, tenho o desejo de fazer um pós-doutorado quando me sentir instigada e movida por um novo tema de pesquisa. Contudo, por ora, apenas desejo terminar o doutorado e descansar por alguns meses.

Em termos das semelhanças e diferenças em nossas jornadas acadêmicas, todos nós somos licenciados, possuímos cursos de mestrado e já concluímos (Beatriz e Diego) ou estamos a concluir (Emanuelle e eu) o de doutorado, mas apenas Diego e Emanuelle fizeram cursos de especialização. Todos nós temos a vontade de realizar um pós-doutorado, trabalhamos como professores da educação básica (nas redes pública e privada) e já tivemos experiências no ensino superior. Uma informação ainda não apresentada sobre nós quatro é que todos nós já cogitamos cursar uma nova graduação (psicologia), seja por puro prazer e sede de conhecimento (nos casos de Bia e Dieguinho), seja por vontade de expandir as possibilidades de atuação profissional (no caso de Manu e no meu).

---

<sup>71</sup> Minhas experiências na docência são as seguintes: em 2015, fui professora de língua portuguesa de turmas de Ensino Fundamental II em um colégio particular na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Trabalho ainda neste mesmo colégio, onde, desde 2015, atuo como professora de língua inglesa de turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. De 2017 a 2019, fui professora substituta de Língua Portuguesa de turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Colégio Pedro II. De 2019 a 2022, trabalhei em outro colégio particular, este na Zona Sul da cidade, como professora de língua inglesa de turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No início deste ano, 2023, fui aprovada no concurso para professor substituto de Didática e Prática de Ensino de Português e Inglês na UFRJ de turmas de graduação e iniciei meu de trabalho na primeira semana de abril. Também estou atuando como professora de língua inglesa no IPEL Línguas PUC-Rio no momento.

Praticantes/ Informações	Beatriz	Diego	Emanuelle	Thelma
Idade	35	31	40	32
Curso de graduação	Licenciatura em Letras - Port./Ing. (UFRJ)	Licenciatura em Letras - Port./Ing. (UERJ/FFP)	Licenciatura em Letras - Port./Ing. (PUC-Rio)	Licenciatura em Letras - Port./Ing. (PUC-Rio)
Curso de especialização	Não possui	Dois cursos concluídos e um em andamento	Três cursos concluídos	Um curso não concluído
Curso de mestrado	PPIGLA/UFRJ	PPGEL/PUC-Rio	PPLIN/ UERJ-FFP	PPGEL/PUC-Rio
Curso de doutorado	PPGEL/PUC-Rio	PPGEL/PUC-Rio	PPGEL/PUC-Rio	PPGEL/PUC-Rio
Desejo de fazer um pós-doutorado	Sim	Sim	Sim	Sim
Desejo de fazer outra graduação	Talvez no futuro faça, por puro prazer	Está cogitando psicologia (tem dúvidas)	Sim, psicologia	Sim, psicologia
Experiência na educação básica	Rede pública (EFII e EM) Rede privada (EFI e EFII)	Rede pública (EFII e EM)	Rede pública (EFII e EM)	Rede privada (EFII e EM) Rede pública (EFII e EM)
Experiência na educação superior	Especialização em Língua Inglesa (PUC-Rio)	Professor substituto (Graduação – UFRJ)	Professora substituta (Graduação – FFP) e Professora (ISAT)	Professora substituta (Graduação – UFRJ)

Quadro 1 – Principais informações dos praticantes

Creio que as informações fornecidas sobre Beatriz, Diego e Emanuelle neste capítulo dão conta de explicar por que os chamei para serem praticantes de minha jornada. Finalizo a seção com o quadro acima. Nele, reúno as principais informações sobre nós quatro relacionadas às nossas formações acadêmicas e experiências profissionais que

foram mencionadas ao longo da seção (e das notas de rodapé), levando em consideração as informações até o ano de 2023. Acredito que o quadro sintetiza bem o que há a ser sabido sobre nós e facilita a compreensão das muitas informações contidas nesta seção.

Na próxima seção, dedico-me ao conceito de conversas exploratórias. Discorro sobre a origem desse conceito, como é entendido atualmente pelo Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro e por que razões o escolhi como instrumento metodológico de meu estudo.

### 3.3 Conversas (exploratórias) de marujos

Como já explicado neste trabalho (cf. seção 3.1), a Prática Exploratória é uma forma de fazer pesquisa que busca ser sustentável a partir da integração das pessoas envolvidas e das práticas profissionais/sociais. Para tal, procura entender situações e refletir sobre elas ao invés de resolver problemas e buscar soluções. Esta busca por entendimentos está em consonância com o paradigma da pesquisa do praticante (*practitioner research*, cf. ALLWRIGHT, 2003; EWALD, 2015), cujo pressuposto é o de que o praticante pode ser qualquer pessoa que se interesse por buscar entendimentos sobre uma questão instigante ou sobre uma situação vivenciada. Não há a necessidade de que alguém de fora daquele contexto o pesquise, porque as pessoas que já estão nele são totalmente aptas para estudá-lo – incentivando, assim, que seus praticantes sempre tenham uma postura investigativa (cf. ALLWRIGHT, 2006).

Uma das formas mais profícuas de reflexão na qual os praticantes exploratórios se engajam durante sua busca por entendimentos é a *conversa exploratória*. Este conceito se originou com a tese de doutorado de Miller (2001) e vem, nos últimos anos, sendo revisitado pelos membros do Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, com o intuito de entender como este conceito era e é, atualmente, entendido. A fim de entendê-lo melhor, apresento, nos próximos parágrafos, uma breve história sobre a origem e os rumos das conversas exploratórias.

Em sua pesquisa de doutorado, Miller (2001, p. 1) explicou que tinha a intenção de investigar “o desenvolvimento de um programa de consultoria de professores<sup>72</sup>”. Através desse programa, “duas professoras de Inglês como Língua Estrangeira em atividade trabalharam individualmente comigo [com Miller] como a consultora de Inglês

---

<sup>72</sup> Tradução minha do original: “(...) the development of a teacher-consultancy programme”.

como Língua Estrangeira<sup>73</sup>” (idem, ibidem, p. 1). As professoras e Miller acabaram por se engajar “em um processo de desenvolvimento profissional em uma área de conteúdo em que as professoras sentiram a necessidade de se desenvolver e eu poderia oferecer meus conhecimentos como consultora<sup>74</sup>” (idem, ibidem, p. 1). Para alcançar tal objetivo, a autora realizou sessões com as duas docentes com o intuito de serem “encontros profissionais, nos quais, através da conversa e reflexão, oportunidades de aprendizagem de vários tipos emergiriam para *todas nós*.<sup>75</sup>” (MILLER, 2001, p. 12).

Em relação ao conceito de “conversa”, a autora se alinhou à noção proposta por Bamberger e Schön (1995), que apresentam a “metáfora da conversa”, a qual defendem poder ter dois propósitos simultaneamente: “servir como uma forma de ver o curso evolutivo do trabalho de nossos participantes<sup>76</sup>” (BAMBERGER; SCHÖN, 1995 apud MILLER, 2001, p. 12) e “servir como uma forma de criar um clima, um ambiente de pesquisa<sup>77</sup>” (BAMBERGER; SCHÖN, 1995 apud MILLER, 2001, p. 12). Com isso, Miller compreendeu que, a partir dessa perspectiva do que é uma conversa, ao nos engajarmos nelas,

(...) estamos mais aptos para aprender a fazer sentido de nós mesmos e do mundo à nossa volta quando nos envolvemos em conversação (num sentido amplo do termo) com ‘outros’, onde ‘outros’ podem dar suporte a outras pessoas, aos nossos próprios eus ‘distanciados’, à nossa própria prática e teorias pessoais tácitas e também a objetos ou materiais sobre os quais é possível falar em um processo de fazer-sentido<sup>78</sup> (MILLER, 2001, pp. 12-13).

A partir dos entendimentos aos quais chegou, Miller (2001, p. 14) cunhou o termo “conversa profissional crítica geradora de insights”<sup>79</sup>, o qual foi abreviado por Moraes Bezerra (2007, p. 101) para apenas “conversa profissional”. Moraes Bezerra (2007), no

<sup>73</sup> Tradução minha do original: “(...) two EFL practising teachers worked individually with me as the EFL consultant”.

<sup>74</sup> Tradução minha do original: “(...) in a professional development process in a content area in which the teachers felt the need to develop and I could offer some expertise as a consultant”.

<sup>75</sup> Tradução minha do original: “(...) professional encounters, where through conversation and reflection, learning opportunities of various kinds would emerge for *us all*”.

<sup>76</sup> Tradução minha do original: “(...) serve as a way of viewing the evolving course of our participants’ work”.

<sup>77</sup> Tradução minha do original: “(...) serve as a way of setting a mood, an ambience for research”.

<sup>78</sup> Tradução minha do original: The basic underlying assumption is that we are best able to learn to make sense of ourselves and the world around us when we engage in conversation (in a very broad sense of the term) with ‘others’, where ‘others’ can stand for other people, our own ‘distanced’ selves, our own practice and personal tacit theories, and also objects or materials we can talk back to in a process of meaning-making.

<sup>79</sup> Tradução minha do original: “critical insight-generating professional conversation”.

desenvolvimento de sua tese, inspirou-se na pesquisa de Miller (2001), que foi sua orientadora no doutorado, e valeu-se da noção elaborada por Miller por entender que a conversa profissional<sup>80</sup>

(...) caracteriza as interações nas quais nosso grupo se envolveu. Ainda que focada na atividade de reflexão, voltada para questões pertinentes ao fazer docente, ao estar em sala de aula, ela não se reveste de um formalismo quando os participantes tratam dessas questões. Além disso, revela negociações de significados, relações de poder, crenças sobre ensinar e aprender LE [língua estrangeira], instâncias de construção identitária e muito mais. Enfim, essa *conversa profissional* é o *locus* em que estiveram imbricadas ideologias, crenças e saberes profissionais dos participantes, bem como aspectos sócio-históricos e culturais do CELE<sup>81</sup> (Wodak, 1997; Sarangi e Roberts, 1999) (MORAES BEZERRA, 2007, p. 101).

Bem como Miller (2001), Moraes Bezerra também decidiu olhar para si ao observar a construção de sua própria identidade e de sua “prática de professora-consultora a partir da opção pela Prática Exploratória” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 18). Ela explicou que resolveu seguir este caminho porque, “[e]mbora já tenha me envolvido em situações de educação continuada com outros colegas, essa será a primeira vez que observo, na trama da interação, minha própria ação discursiva” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 18). Além disso, a autora acreditava que esta observação de si poderia se tornar “uma contribuição para as áreas de estudos sobre interação reflexiva em contexto institucional e de pesquisa, uma vez que coloco sob o olhar analítico o meu fazer de consultora” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 18).

Creio que seu desejo de contribuir para as áreas de estudos sobre interação reflexiva em contexto institucional (bem como Miller, 2001, também o fez), como mencionado acima, se concretizou, visto que Moraes Bezerra, através de sua pesquisa, deixou claro que o discurso de sala de aula não é o único capaz de revelar questões-chave para e sobre o processo de ensino-aprendizagem: também é capaz de trazer à tona as questões fundamentais o discurso “que trate *do ensinar e do aprender*, do que é ser professor/professora, das relações entre os participantes discursivos na sala de aula –

<sup>80</sup> O termo “conversa(s) profissional(is)” será ressignificado por Moraes Bezerra ao longo de seu estudo, passando a ser chamado de “conversa(s) reflexiva(s), o que será explicado nos próximos parágrafos.

<sup>81</sup> A sigla CELE significa “Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras”, tendo sido este o nome fictício que Moraes Bezerra deu ao curso de idiomas onde sua pesquisa foi desenvolvida a partir de reuniões reflexivas que teve com três professores deste curso.

concretizados em diversos gêneros discursivos orais e escritos” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 100).

Esse redimensionamento da visão de que discursos podem trazer/gerar entendimentos acerca do processo de ensinar e de aprender, segundo a autora “abre um leque de possibilidades para o pesquisador que se interesse por entender a vida em sala de aula e fora dela – na instituição de ensino ou na sociedade” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 100). Em virtude dessa abertura, Moraes Bezerra (2007, p. 100) resolveu propor que

(...) o discurso pedagógico – envolvendo a interação entre professores e alunos, entre professores e seus pares, entre professores e coordenadores/supervisores, entre consultores e professores, etc, buscando construir entendimento – seja entendido como **discurso da reflexão e da conscientização profissional** e como uma vertente do discurso em ambiente profissional ou discurso no trabalho, focando *interações ao trabalhar* como sugerem Drew e Heritage (1992).

Ao enfatizar o aspecto reflexivo do discurso pedagógico, a autora afirma que redimensionou esse termo com o intuito “de chamar atenção para a sua possibilidade de ser entendido como ferramenta para a reflexão docente e, ao mesmo tempo, de ser objeto de análise desse processo” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 100). A partir de sua proposição de redimensionamento, ela ressignifica as conversas em que seu grupo se engajou, interpretando que essas interações, de conversas profissionais, passaram a ser “conversas reflexivas” (cf. MORAES BEZERRA, 2007, p. 21 e pp.100-101) – que trataram também de questões profissionais, mas não apenas delas, como já explicado quando Moraes Bezerra define as conversas como o *locus* no qual estão presentes e enraizadas não apenas as ideologias, as crenças e os saberes dos participantes acerca de sua atividade docente, mas também os aspectos culturais e sócio-históricos do CELE, o local onde a pesquisa se deu.

Potencial e provavelmente inspirada pela ressignificação de Moraes Bezerra acerca de seu conceito de “conversa profissional crítica geradora de insights” (MILLER, 2001) para “conversas reflexivas” (MORAES BEZERRA, 2007), Miller (2010, p. 109), ao refletir sobre “as parcerias universidade-escola que tenho ajudado a construir e das quais tenho participado, ressalto os aspectos éticos dos princípios da Prática Exploratória (PE), já que estes têm orientado nosso trabalho junto às pessoas em vários contextos pedagógicos”. Ao realizar essa reflexão e ressaltar os aspectos éticos, a autora acaba por

se alinhar a “Soltis (1990, p. 247), quando postula que ‘[a] ética é ubíqua. Ela permeia todos os aspectos de nossas vidas’” (MILLER, 2010, p. 109).

Com isso, Miller defende,

(...) nesta linha, (...) a honestidade, a confiança, o respeito, o direito à privacidade, dentre outros aspectos, que atravessam ou coexistem em nossas vidas em sala de aula, como professores e como alunos bem como em nossas parcerias universidade-escola, como formadores de professores, consultores, orientadores e dinamizadores. Assim, nossas parcerias universidade-escola, inspiradas nos princípios éticos e crítico reflexivos que orientam a Prática Exploratória, nos levam a considerar questões de ordem pessoal, profissional e macrossocial não mutuamente excludentes (MILLER, 2010, p. 109).

Dando continuidade às suas reflexões, Miller se aprofunda na discussão acerca das práticas éticas existentes nas parcerias universidade-escola (cf. MILLER, 2010, p. 120) nas quais está envolvida, ressaltando o trabalho em conjunto – para a união de todos, para o desenvolvimento mútuo – e de forma integrada (cf. MILLER, 2010, p. 120). Ela também explica que, com o objetivo de “discutir as questões reflexivas dos participantes de diversos processos exploratórios, buscamos [os participantes] espaços discursivos onde se criam oportunidades para a coconstrução de um metadiscorso sobre o que acontece nas suas vidas em contextos profissionais e não profissionais, se assim o desejarem” (MILLER, 2010, p. 120).

Miller crê que “esse investimento interacional conjunto e integrado às práticas diárias, típico da Prática Exploratória, abre espaços discursivos que promovem a coconstrução do que denominamos de ‘conversar exploratório’” (MILLER, 2010, p. 120). Desse modo, pelo e através do discurso, nesse conversar exploratório “os praticantes se engajam em atividades pedagógicas ou profissionais que se caracterizam por acrescentar o foco no entendimento de suas questões ao foco no trabalho” (MILLER, 2010, p. 120). Com isso, surgem o que a autora entende por “atividades levemente adaptadas – de forma explícita ou implícita – para satisfazer o desejo de entender (ALLWRIGHT, 2003a, 2003b; MORAES BEZERRA & MILLER, 2006; ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MILLER, 2009; MILLER, CUNHA & EWALD, 2009; MILLER et al., 2009)” (MILLER, 2010, p. 120).

Nesse movimento discursivo ressaltado por Miller, ela reconhece haver

(...) uma transformação do gênero atividade ‘exclusivamente’ pedagógica ou profissional – a atividade pedagógica ou profissional

com potencial exploratório (APPE). Com base no trabalho de Prática Exploratória realizado em contextos pedagógicos e não pedagógicos, assim como na reflexão sistemática sobre o mesmo que vem sendo registrado em dissertações e teses (AZEVEDO, 2005; SENA, 2006; BORGES, 2007; MOURA, 2007; PONCIANO, 2008; RIVAS FILIPE, 2009); as APPE podem acontecer em salas de aula, em contextos profissionais e/ou fora deles, durante a leitura crítica/escrita de textos; discussão de músicas, filmes, vídeos, peças; atividades/exercícios com foco na linguagem; conversas informais; (construção de) questionários; reflexão sobre quizzes; reuniões; almoços; conversas informais; entrevistas; narrativas solicitadas e/ou espontâneas; cartas; diários; testimonials, relatórios, planos de aula, etc (MILLER, 2010, p. 121).

A partir desse reconhecimento da transformação das APPE, Miller (2010) deixa claro que o conversar exploratório é mais uma das muitas formas que uma APPE pode vir a ter, ou seja, o conversar exploratório, em suma, é uma (possibilidade de) APPE.

Nunes dá sua contribuição a essas definições ao afirmar que tem compreendido

as APPE, as ARPE, os pôsteres exploratórios, bem como as **conversas exploratórias como sendo processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida em sala de aula e em outros contextos** (COLOMBO GOMES, 2014; EWALD, 2015; BRANDÃO, 2016). Acredito que, na pesquisa científica, **estes processos de busca por reflexão podem vir a serem utilizados como instrumentos metodológicos para a geração de dados, como os pôsteres e, conseqüentemente, as conversas exploratórias**, no caso desta pesquisa.

Assim, tenho entendido, ainda, que tais instrumentos sustentam o viés exploratório da PE como metodologia de pesquisa que possibilita inserções híbridas, unindo diferentes teorias de diferentes áreas do conhecimento para um “melhor” trabalho para entender (MILLER, 2012). É minha intenção que a presente dissertação se apresente como um exemplo desta configuração teórica e metodológica proposta pela PE e a qual eu defendo (NUNES, 2017, p. 50) [grifos meus].

Em minha tese – assim como aconteceu na dissertação e na tese de Nunes –, a conversa exploratória é o principal procedimento metodológico que utilizei para ancorar meu trabalho para refletir e entender as motivações para meus amigos e eu termos dado prosseguimento a nossa formação acadêmica. Considero as conversas exploratórias um procedimento legítimo e válido de ser usado em pesquisas acadêmicas porque elas **“sustentam o viés exploratório da PE [Prática Exploratória] como metodologia de pesquisa que possibilita inserções híbridas, unindo diferentes teorias de diferentes áreas do conhecimento para um “melhor” trabalho para entender (MILLER, 2012)”** [grifo meu, a fim de ressaltar a importância dessa afirmação] (NUNES, 2017, p. 50).

A meu ver, após todas as considerações nos parágrafos anteriores, é difícil formular uma definição rígida e inflexível das conversas exploratórias em virtude de elas terem um caráter metamorfo, reconfigurando-se a cada vez que ocorrem. Além disso, conceituações fechadas não são uma característica da Prática Exploratória, um modo híbrido, indisciplinar, transgressor, criativo, inventivo, sustentável e ético de se fazer pesquisa. Em razão dessa dificuldade, mas com o desejo de tentar compreender as conversas exploratórias um pouco melhor, eu e mais cinco colegas (Beatriz Maciel, Diego Nunes, Agatha Dias, Tamar Viana e Thaís Silva), em um trabalho apresentado em um congresso e em um artigo fundamentado a partir desta apresentação para os anais do mesmo evento, pensamos em proposições (entendimentos iniciais) que podem ajudar no seu entendimento (DIAS et al, 2021, p. 27-28)

[a] As Conversas Exploratórias geralmente nos estimulam na busca por entendimentos de modo informal, ético, democrático, fluido, afetuoso, honesto, respeitoso, colaborativo e intencional acerca do contexto em que nós, participantes-praticantes, nos encontramos;

[b] Com isso, acreditamos que a postura epistemológica das Conversas Exploratórias está na honestidade, na abertura e na conscientização do poder de nossa parte, a fim de tentarmos que as relações sejam mais simétricas;

[c] Além disso, procuramos estar abertos ao diálogo, às trocas de aprendizados e à pluralidade de assuntos que podem surgir, valorizando e respeitando as opiniões, as emoções, a agentividade e as necessidades de todos os envolvidos na conversa;

[d] Ao nos depararmos com a espontaneidade, a fluidez e a imprevisibilidade que normalmente ocorrerem nas Conversas Exploratórias, buscamos abraçá-las para tentar nos resignificar e nos abrir para a alteridade (ou seja, nos colocarmos no lugar do outro);

[e] Por isso, tentamos exercitar uma escuta sensível e atenta às nossas demandas, afetos e questões, os quais podem mudar ao longo da interação.

Talvez essas proposições sejam revisitadas futuramente (por nós mesmos ou por outras pessoas). No momento, no entanto, foram elas que, da forma como estão concebidas, guiaram meus entendimentos e sentimentos em relação às conversas exploratórias que venho tendo com Bia, Dieguinho e Manu desde o início do doutorado, em 2019. Por falar nessas conversas, detalho na próxima seção como se deu a escolha dos excertos que compõem essa pesquisa.

### 3.4 As rotas a serem navegadas

Das várias conversas exploratórias que já tive (e ainda tenho) com Beatriz, Diego e Emanuelle sobre as motivações que nos levaram a continuar nossa formação, escolhi duas para integrarem este estudo: uma com Beatriz e Diego, que aconteceu no dia 28 de maio de 2022 e durou três horas e 20 minutos; outra com Emanuelle, que aconteceu no dia 30 de agosto de 2022 e durou aproximadamente 50 minutos. Ambas as conversas se deram através de videochamada, a primeira, através da plataforma Google Meet; a segunda, via plataforma Zoom. Escolhi essas duas conversas especificamente por terem sido as primeiras vezes em que conversei com os três depois de me sentir segura e confiante de mudar o tema desta investigação para as razões que nos levaram a continuar nossas formações acadêmicas.

Depois de escutar repetida e cuidadosamente ambas as conversas, transcrevi 36 minutos e 31 segundos da primeira e 09 minutos e 53 segundos da segunda, totalizando aproximadamente 46 minutos transcritos. A transcrição integral desses 46 minutos encontra-se nos Anexos (cf. cap. 10) deste trabalho. Da conversa com Beatriz e Diego, selecionei seis excertos para serem analisados, sendo dois focados em Beatriz (cf. cap. 4), dois focados em Diego (cf. cap. 5) e dois focados em mim (cf. cap. 7); da conversa com Emanuelle, selecionei dois excertos focados nela (cf. cap. 6). Realizei esse agrupamento de dois excertos por praticante – os quais eles leram e concordaram que integrassem meu estudo – em virtude de as razões para cada um de nós ter continuado sua formação acadêmica serem diferentes – apesar de haver pontos de interseção, de identificação em nossas histórias.

Ao transcrever as conversas que tive com os praticantes dessa pesquisa, fiz opção pela utilização das convenções presentes nos estudos da Análise da Conversação (ATKINSON; HERITAGE, 1984; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989), autoras da área da Análise do Discurso, tendo como base as convenções apresentadas no artigo de Bastos e Biar (2015). Tendo explicado como se deu a transcrição das conversas e os procedimentos de análise, termino esta seção, com a qual finalizo o capítulo. Nos próximos capítulos, dedico-me a analisar as conversas a partir das teorias apresentadas no capítulo 2 deste trabalho, enfatizando o Sistema de Avaliatividade (e seu recurso de Atitude e os sub-recursos de afeto e julgamento) e os estudos sobre narrativas (canônicas

e não canônicas) como o ferramental teórico de análise. Essa escolha se deu em virtude de, em todos os excertos, contarmos histórias e verbalizarmos (de modo implícito ou explícito) sentimentos e opiniões sobre os assuntos que estávamos conversando no momento da interação. Os primeiros excertos de conversa a serem analisados serão de Beatriz.

## 4 Tripulante Beatriz/Bia

*Esta é uma história simples, mas não é fácil contá-la. Como uma fábula, há dor e, como uma fábula, está cheia de admiração e felicidade (Roberto Benigni e Vincenzo Cerami, A Vida é Bela)*

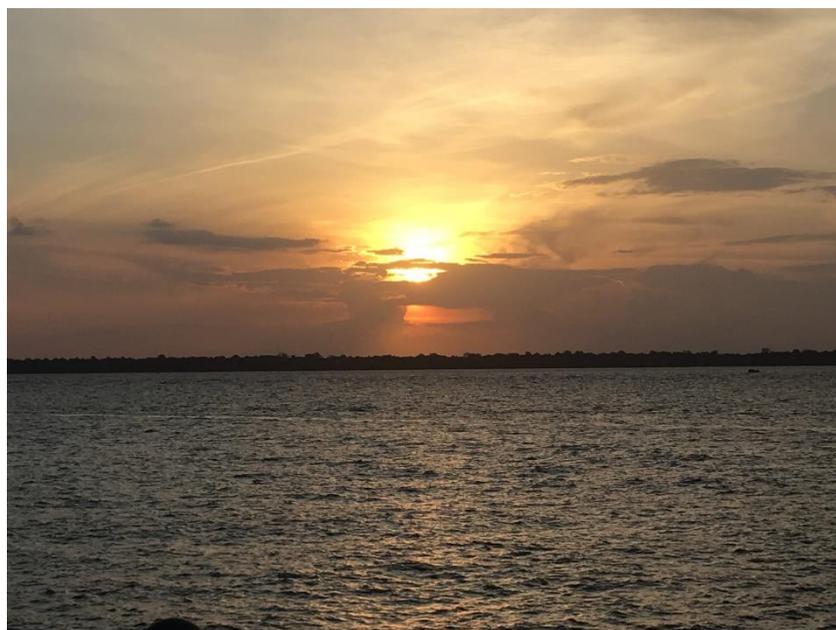


Figura 4 – Vista da Baía de Guajará, Estação das Docas, Belém, PA  
Fonte: Foto tirada por mim durante visita à Estação das Docas em 2018

*“Beatriz de Souza Andrade Maciel é bacharel e licenciada em Letras - Português/Inglês pela UFRJ desde 2011, tendo se tornado mestre pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada em 2014 pela mesma universidade. Em 2021, obteve o título de doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Atualmente, ministra aulas no curso de Especialização em Língua Inglesa da PUC-Rio e leciona inglês na Escola Alemã Corcovado.”*

As informações do parágrafo anterior são uma breve retomada do que já havia contado sobre Beatriz na subseção 3.2.1 e foram retiradas de seu currículo Lattes. Essas poderiam ser as únicas informações que eu forneceria sobre Bia, por focarem em sua trajetória profissional e acadêmica. No entanto, apesar de essas informações serem

corretas, elas não dão conta de explicar quem é Bia aos meus olhos, e creio que nem aos dela.

Bia aceitou ser parte desta pesquisa em 2019. Após os percalços já explicados na introdução, em 31 de janeiro de 2021, pedi que ela me enviasse um texto no qual se apresentasse e falasse um pouco de si, englobando sua vida pessoal, seu trabalho, seu percurso acadêmico e nossa amizade. Após duas semanas, no dia 12 de fevereiro, ela me enviou uma primeira versão; 10 minutos depois, pediu que eu desconsiderasse o texto anterior, pois agora havia chegado a uma versão que lhe agradou mais. Além disso, ela me incumbiu com a missão de não a deixar mexer novamente no que havia escrito, porque, de acordo com a própria, ela andava “tagarela” – uma característica marcante sua, a meu ver.

#### 4.1

##### **A alma da tripulante Beatriz**

Olá, como vai você que me lê?

Eu sou a Bia, amiga da Thelma e praticante desta pesquisa. Sou também muito curiosa... Enquanto escrevo, fico tentando adivinhar quem é você e o que espera saber de mim: minha formação? minha profissão? coisas menos acadêmico-profissionais? Sigo me perguntando...

E a vontade de perguntar foi o que me aproximou da Thelma. Nós duas escolhemos nos deixar afetar pelas vidas que preenchem-construindo cada escola e, nesse desejo de encontro, vamos nos dispor a ouvir, a trabalhar para entender. Foi assim em meu doutorado; tem sido assim no da Thelma, e, esperamos, é constantemente assim em nossas docências.

É que temos aprendido que instituições de ensino são mais que listas de chamada, exames, notas. Foi essa compreensão que me convidou à escuta mais acurada de alunos e alunas, de seus afetos, do entre de nossas relações, e me ensinou que "todo mundo aprende com todo mundo", aliás. Mas não pensem que essa docência é sempre doce. É, muitas vezes; mas também não é tantas outras. E tudo bem, a vida é mesmo oscilante e agridoce.

Conto isso tudo e sigo me perguntando: é mesmo isso o que você deseja saber de mim, leitor ou leitora? Devo dar mais detalhes de minha docência? Menos, talvez? Será que interessa a você saber que eu amo beber e aprender e falar sobre chá de folhas

soltas (e que chá não é o mesmo que infusão)? E vale contar sobre o que ando gostando de literatura depois de anos de muita não-ficção? Isso, afinal, despertaria o interesse de quem lê uma tese; ajudaria em construções de mim?

Bom, há espaços em minha escrita a serem preenchidos por suas leituras, por suas edições. A gente vai dialogando, ainda que em espaço-tempos diferentes...

## 4.2

### **Minha visão da maruja Bia no reflexo das águas**

Após ler seu texto de apresentação, me questionei se deveria escrever algo a mais sobre Bia. Será possível que eu consiga explicar quem é Beatriz de forma mais poética, delicada e inteligente do que a própria? Com certeza, não, porque ninguém escreve como a Bia; porém, de qualquer forma, quero dizer algumas palavras sobre e para ela.

Como mencionado no capítulo 3, conheci a Bia no segundo semestre de 2016, quando fizemos juntas um curso sobre Prática Exploratória na PUC-Rio, mas não tivemos muito contato uma com a outra. Viemos a nos reencontrar no início de 2018, quando eu era aluna extraordinária da disciplina TÓPICOS AVANÇADOS EM PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS DO DISCURSO: Identidade e avaliação em contextos pedagógicos (LET2651), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, ministrada pelas professoras Inés Miller e Adriana Nóbrega, e Bia já era aluna de doutorado do programa. Minha primeira impressão logo que a conheci tinha sido de que ela era tímida e calada, pois quase não falava; achei que tinha confirmado essa impressão em nosso reencontro. Com o passar do tempo, porém, descobrimos nossa primeira semelhança: a timidez é só com os desconhecidos; com quem conhecemos, sobretudo se são nossos amigos, somos muito tagarelas.

Nossa amizade começou a se desenhar em setembro de 2018, quando fomos ao VII CLAFPL – Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, que ocorreu no campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, Pará, para apresentar trabalhos científicos; nos tornamos companheiras de quarto. Ao longo da viagem, idas ao shopping para comer e à Estação das Docas para tomar sorvete, olhar o rio e/ou (literalmente) passear de barco nos uniram. Contudo, o que realmente selou nossa amizade foi termos resolvido “esticar” o passeio que queríamos fazer no dia da volta e quase termos perdido o voo. Foi desesperador na hora, mas hoje rimos do episódio e sentimos saudade desses momentos.

Em 2019, nos encontrávamos com frequência nas reuniões de orientação e pude ver mais de perto toda sua inteligência e sensibilidade. Era muito bonito ver como os olhos da Bia brilha(va)m quando ela fala(va) da escola e de seus alunos. Como boa praticante exploratória, ela nos contava como buscava ser ética em suas práticas com os estudantes, mas como por vezes era difícil ter uma escuta cuidadosa, um olhar atento e um diálogo franco, respeitando a individualidade e autonomia dos aprendizes em decorrência de diversos motivos, como cobranças burocráticas da escola – que em muitas ocasiões não incentiva nem valoriza o diálogo entre discentes e docentes – e os “turbilhões de emoções” que acabam por conviver na sala de aula – fossem as emoções dela ou as dos alunos, visto que é frequente que venhamos a ter dificuldades em lidar com nossos próprios sentimentos ou com os dos outros.

Em 2020 e em 2021, por causa da pandemia, ficamos dois anos sem nos ver presencialmente – mas conseguimos nos encontrar desse modo no final de 2022, em um evento acadêmico na PUC. Essa distância física, que poderia ter estremecido nossa amizade, ao contrário, fortaleceu-a. Como também comentado no capítulo 3, passamos a nos falar ainda mais, fosse por chamadas de vídeo de pelo menos 2 horas (junto com Diego), fosse por mensagens de texto ou por áudios de cinco, 10, 15 e até 20 minutos no WhatsApp. Bia me ouviu muito, com muito carinho, paciência e gentileza; ela foi uma das primeiras pessoas com quem conversei e desabafei abertamente sobre meu desânimo com a pesquisa e minha vontade de parar. Se estou escrevendo essas linhas agora, Bia tem uma parcela de responsabilidade, por ter me acolhido, ouvido, acalentado e incentivado a continuar.

Essa moça – como ela gosta de me chamar – de 35 anos, junto com Diego e Emanuelle (sobre os quais falarei nos próximos capítulos), trabalharam incansavelmente comigo para entender minhas questões instigantes, nos envolvendo e nos unindo em um trabalho prazeroso, colaborativo, contínuo e solidário de busca por entendimentos (MORAES BEZERRA, 2007; MILLER et al, 2008) – o qual, nesta tese, centra-se em compreender por que razões decidimos continuar com nossa formação acadêmica. Na conversa que tivemos via Google Meet, que durou 3h e 20min, no dia 28 de maio de 2022 (cf. seção 3.4), eu, Diego e Bia contamos muitos fatos e muitas histórias sobre nossas vidas. Entretanto, como seria inviável (tentar) analisar a totalidade da conversa, fiz um recorte das falas de Bia que mais me tocaram, as quais totalizam 15 minutos aproximadamente.

### 4.3 As ondas do mar

Mesmo tendo a presença da tripulante Bia em meu barco durante a navegação, o que me faz sentir muita segurança, não é prudente perder de vista que os mares são formados por água. Por mais que o que acabei de escrever seja óbvio, nem sempre o óbvio está tão claro assim: as águas nunca param seu curso e, quando o vento sopra em sua superfície, forma ondas<sup>82</sup>, as quais podem ser grandes ou pequenas.

Assim como a constância da correnteza, ninguém vivencia a mesma situação duas vezes, por mais que elas sejam semelhantes, porque, tal como a água, não somos mais os mesmos. Ao conversarmos, Bia, Dieguinho e eu acabamos tendo nossas palavras levadas pelo vento para meu mar de dúvidas e curiosidades. Essas palavras formam nossos relatos e histórias, que, no mar em que navegamos, formaram ondas que sacudiram o barco em que inicialmente estava sozinha, mas no qual os dois também embarcaram, de forma muito positiva. A seguir, apresento as histórias-ondas de Bia que me afetaram – e que ela concordou que integrassem essa pesquisa.

#### 4.3.1 Primeira onda<sup>83</sup>

Thelma	01 02 03 04	[...] por que que vocês quiseram depois da graduação (0.7) por que que vocês quiseram ir pra uma formação continuada? e agora é basicamente isso que eu vou investigar. que eu quero entender.
Bia	05	tá. ((responde com o olhar distante))
Thelma	06	é difícil?
Bia	07 08	não. não. nem é tão difícil assim. é que a resposta é uma pro mestrado e outra pro doutorado. hhh
Thelma	09	à vontade
Bia	10	tá. eu não sei se o Diego quer começar ou se=
Diego	11	= não. pode ir. pode ir. pode ficar à vontade.
Bia	12 13 14 15 16 17 18	então, tá. então, assim. no mestrado, foi uma continuidade do que eu já vinha fazendo. eu faço pesquisar desde o meu quarto período de graduação. com a Silvia. com a Becker. e aí quando chegou – e eu gostava muito de pesquisa. durante a época de graduação, eu inclusive me identificava muito mais com a pesquisa do que com a docência.
Thelma	19	uhum

<sup>82</sup> Para mais informações, vide <https://memoria.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2016/03/como-se-formam-ondas-do-mar>

<sup>83</sup> A totalidade da transcrição desta história-onda se encontra nos anexos deste trabalho (vide capítulo 10, seção 10.1.1).

Bia	20 21 22 23	eu achava que esse era o caminho que eu queria seguir. que eu queria ser professora universitária e eu gostava muito da Sílvia. eu gostava muito de pesquisa com ela. então, eu quis continuar.
Thelma	24	(inaudível) e virar pesquisadora.
Bia	25 26 27 28 29 30 31 32 33 34	exatamente. eu sentia muito prazer em fazer pesquisa. sentia muito prazer em ser orientada pela Sílvia. e aí eu segui nessa. tanto é que naquele primeiro momento, eu acho que pesquisar (fazendo movimentos com as mãos) de modo geral e pesquisar com a Sílvia foram- tiveram mais peso até do que propriamente o que eu queria pesquisar. eu acho que o tema tinha menos importância do que o ato de pesquisar. então, mestrado foi isso. quando terminou o mestrado, eu tava=

Esta onda começa a se formar comigo, no momento em que terminei de explicar para Bia e Diego as razões que me levaram a optar por trocar meu tema de pesquisa – as quais já foram explicadas no capítulo introdutório deste texto. Apresento-lhes, então, minha nova questão instigante (linhas 01-04), a qual é o leme condutor de minha atual investigação. Após minhas explicações, Bia logo se manifesta de forma sucinta (“tá.” – linha 05), desviando os olhos da câmera por alguns segundos – o que interpretei como um olhar distante.

Provavelmente, tive esta interpretação por saber que os sentimentos podem ser “percebidos como uma onda de emoção envolvendo algum tipo de manifestação paralinguística ou extralinguística incorporada, ou mais internamente experimentados como um tipo de estado emotivo ou processo mental em andamento<sup>84</sup>” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 47). Neste caso, recordo-me de que minha leitura da situação foi a de que Bia começou a pensar em como responder minha pergunta por ter dito apenas uma única palavra e logo em seguida ter olhado para o lado. Porém, como ela não disse mais nada e manteve o olhar fora do foco da câmera por algum tempo, passei a achar que havia lhe causado algum tipo de desconforto.

Devido a este entendimento, eu questiono se “é difícil?” (linha 06) responder “por que que vocês quiseram ir pra uma formação continuada?” (linhas 02-03). O uso da palavra “difícil” demonstra uma avaliação explícita (porque esta palavra é, claramente, avaliativa) negativa do tipo julgamento – o recurso do subsistema de Atitude que “lida com atitudes em relação ao comportamento, que admiramos ou

<sup>84</sup> Tradução minha do original: “(...) realised as a surge of emotion involving some kind of embodied paralinguistic or extralinguistic manifestation, or more internally experienced as a kind of emotive state or ongoing mental process”

criticamos, elogiamos ou condenamos<sup>85</sup>” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 42). Neste caso, entretanto, entendo que não estava criticando negativamente Bia, mas a sim a mim mesma por ter feito uma pergunta a ela e Diego que poderia estar lhes causando dificuldades ou desconforto, visto que poderia ser desagradável para eles, pelas mais variadas razões (como terem que relembrar memórias dolorosas e acontecimentos difíceis, ou até mesmo nunca terem parado para pensar em suas motivações), conversar sobre seus cursos de formação continuada.

Bia logo me responde que “não. não. nem é tão difícil assim.” (linha 07), atenuando meu próprio julgamento: sua resposta é uma avaliação graduada, ou seja, ela enxerga que há certo grau de dificuldade, mas ele não é muito grande. Ela, então, explica por que não considerou absolutamente fácil responder minha pergunta: “é que a resposta é uma pro mestrado e outra pro doutorado” (linhas 07-08). Com isso, interpreto que ela quis dizer que, como teria que dar uma explicação diferente para cada situação, sua resposta provavelmente seria longa, visto que ela precisaria organizar os pensamentos para explicar cada momento com calma.

Eu lhe respondo “à vontade” (linha 09), indicando que quero ouvi-la, e Bia logo se preocupa se Diego não gostaria de começar primeiro (“tá. eu não sei se o Diego quer começar ou se=”, linha 10). Sua preocupação provavelmente advém do fato de saber que

para contar uma estória, 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 (...). Normalmente, o ouvinte [...] concorda em ceder ao outro um turno mais longo e prestar atenção (...) . Uma vez negociado o espaço e a atenção do ouvinte, o narrador conta, então, sua estória. (BASTOS, 2005, p. 78)

Diego lhe responde negativamente, cedendo-lhe o turno de fala (“= não. pode ir. pode ir. pode ficar à vontade.”, linha 11). Bia, então, começa sua história pela orientação ao contextualizar seu mestrado, explicando que ele “foi uma continuidade do que eu já vinha fazendo. eu faço pesquisa desde o meu quarto período de graduação. com a Sílvia. com a Becker.” (linhas

---

<sup>85</sup> Tradução minha do original: “deals with attitudes towards behaviour, which we admire or criticise, praise or condemn”.

12-15) que foi sua professora e orientadora na UFRJ – e minha professora de graduação também, mas na PUC. Ela dá prosseguimento a sua história ao afirmar que “gostava muito de pesquisa” (linha 16), realizando uma avaliação explícita altamente graduada de afeto positivo – sendo afeto entendido como o recurso do subsistema de Atitude que está preocupado em registrar os sentimentos dos indivíduos, sejam eles bons ou ruins (MARTIN; WHITE, 2005).

Em seguida, entendo que a onda vai tomando forma: Bia começa a construir discursivamente sua identidade de pesquisadora a partir de sua avaliação positiva de que “gostava muito de pesquisa” (linha 16), a qual ela corrobora ao afirmar que “durante a época de graduação, eu inclusive me identificava muito mais com a pesquisa do que com a docência.” (linhas 16-18). Em sua afirmação, ela realiza um autojulgamento positivo altamente graduado acerca de sua visão identitária de si (enquanto pesquisadora), demonstrando, em minha percepção, uma grande satisfação com quem ela era nessa época, em razão da função que desempenhava e com quem a desempenhava.

Ela continua sua narrativa ao dizer que “achava que esse [pesquisa] era o caminho que eu queria seguir. que eu queria ser professora universitária e eu gostava muito da Sílvia. eu gostava muito de pesquisar com ela. então, eu quis continuar.” (linhas 20-23). Neste último trecho, Bia consolida sua projeção identitária de pesquisadora/professora universitária ao expressar, respectivamente, afetos de felicidade e de satisfação: ela tinha muitos sentimentos bons por Sílvia e por trabalhar (pesquisar) com ela, o que lhe suscitou o desejo de seguir por esse trajeto – e não pelo da docência, como ela mesma já havia dito anteriormente.

Chegamos à crista da onda quando eu reforço a fala de Bia com meu entendimento de que ela queria “virar pesquisadora” (linha 24), coconstruindo sua projeção identitária. Ela poderia ter me refutado, mas, ao contrário, concorda comigo (“exatamente”, linha 25), explicitando que “sentia muito prazer em fazer pesquisa. sentia muito prazer em ser orientada pela Sílvia” (linhas 26-27), o que aponta para manifestações de afetos positivos de felicidade altamente graduados. Esse sentimento forte de prazer fez com que ela optasse pela pesquisa (“e aí eu segui nessa”, linha 27) e tivesse certeza de que este era o rumo que queria dar para sua carreira.

A onda vai perdendo força (para quebrar na praia ou no próprio mar) quando Bia finaliza sua primeira parte da narrativa com uma coda, na qual abordou seu mestrado, explicando que “eu acho que pesquisar [...] de modo geral e pesquisar com a Sílvia foram- tiveram mais peso até do que propriamente o que eu queria pesquisar. eu acho que o tema tinha menos importância do que o ato de pesquisar. então, mestrado foi isso.” (linhas 28-33). Analisando tudo o que Bia contou até o momento, ficou claro que ela realizou muitas avaliações explícitas, positivas e altamente graduadas sobre essa época de sua vida, o que entendo como um presente: ela decidiu compartilhar comigo – e com Diego – um momento de sua vida que lhe trazia lembranças cheias de carinho, afeto, felicidade, prazer e amor.

Além de ter compreendido o quanto o mestrado foi um momento que fez muito bem para Bia, também cheguei ao entendimento de que a razão para ela ter buscado sua formação continuada é/foi Sílvia. Bia desejou dar prosseguimento ao que já havia começado na graduação, pois gostava de pesquisar com Sílvia: ser pesquisadora era um caminho seguro e cheio de sentimentos bons ao lado de sua mestra. A partir (dessa parte) de sua narrativa, Bia deixa transparecer o quanto Sílvia significa(va) para ela enquanto exemplo profissional, vindo, no meu entender, a representar todo seu mestrado: curso e orientadora se fundem, não havendo como dissociar um do outro – o que creio ter ocorrido em razão do sentimento de pertencimento, de Bia sentir que fazia parte da pesquisa, da academia, por conta de Sílvia.

Por isso, argumento que o mestrado de Bia se deu em razão do seu amor, carinho e respeito por Sílvia. Ademais, é evidente que Bia inspirou-se em sua orientadora para construir seu caminho acadêmico – e, no caso, o estava fazendo juntamente com Sílvia, isto é, elas estavam coconstruindo a trajetória acadêmica de Bia –, porque Sílvia era seu exemplo, sua inspiração, seu modelo profissional. Tudo que Bia narrou deixa transparecer como as relações e as coconstruções com as pessoas são/foram mais relevantes para ela do que propriamente o que foi pesquisado (e talvez este seja o caso para outros estudantes de formação continuada – sei que é o meu –, apesar de ser importante frisar que, infelizmente, nem sempre orientandos e orientadores têm uma relação de tanto afeto e bons sentimentos como a narrada por Bia).

Antes de continuar com a análise da transcrição em si, considero importante explicar que a narrativa de Bia não se encaixa no modelo canônico de Labov (1972). Não há duas orações no pretérito perfeito que se apresentem em sequência temporal para que

tenhamos uma narrativa mínima, característica essencial das narrativas descritas no modelo laboviano. Na verdade, Bia alterna entre usar majoritariamente verbos no pretérito imperfeito e verbos no presente ao longo de sua história. Além disso, entendo que sua narrativa é mais do que uma mera forma de “recapitular uma experiência passada, combinando uma sequência oral de orações à sequência de eventos que (podemos inferir que) realmente aconteceu” (LABOV, 1972, p. 359-360).

Analiso a narrativa de Bia a partir do conceito de pequenas histórias de Georgakopoulou (2007): uma narrativa pequena, se comparada com o tamanho de narrativas que emergem em entrevistas, podendo se apresentar como o relato de um evento compartilhado (pelos participantes da interação), mas também como uma alusão a relatos já previamente contados, adiamentos de relatos e recusas em contar algo. Ela também se adequa ao entendimento de narrativa como um modo de compreensão, que possui uma dimensão retrospectiva: “(...) as narrativas sempre e necessariamente implicam olhar para trás, a partir de algum momento presente, e ver o movimento de episódios de eventos que fazem parte de algum todo maior”<sup>86</sup> (FREEMAN, 2015, p. 27). A partir dessa ótica interacional, as narrativas podem ser compreendidas como uma prática que “constrói sentidos culturalmente relevantes” (BASTOS; BIAR, 2015, p. 99), tornando-se o princípio organizacional da ação humana (RIESSMAN, 1993), porque 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” (NUNES, 2022, p. 83).

Bia possivelmente iria continuar a responder meu questionamento inicial, provavelmente iniciando sua história sobre o doutorado (“quando terminou o mestrado, eu tava=”, linhas 33-34). No entanto, eu interrompo sua fala<sup>87</sup> por curiosidade genuína de saber mais sobre o tema de seu mestrado; com isso, comecei a perguntar para ela o que tinha estudado exatamente. Fiz-lhe algumas perguntas porque eu e muitos outros colegas de mestrado e doutorado da PUC sabíamos que Bia havia cursado o mestrado na UFRJ sob a orientação da professora Sílvia, mas nenhum de nós sabia exatamente o que Bia tinha pesquisado. Após “saciar” minha curiosidade, Bia, em minha percepção, retoma o ‘fio da meada’ de quando lhe interrompi.

<sup>86</sup> Tradução minha do original “(...) narratives always and necessarily entail looking backward, from some present moment, and seeing the movement of events episodes that are part of some larger whole”.

<sup>87</sup> A transcrição de minha interrupção pode ser encontrada nos Anexos (cf. seção 10.1.1) deste trabalho.

Bia	144 145 146	=mas eu também acho que eu falei muito pouco porque (0,3) aí entra essa coisa assim- a Inés foi da minha banca.
Thelma	147	uhum
Bia	148 149 150 151	só que também foi uma- um um (0,2) eu construí a-boa parte da dissertação com a Sílvia internada. eu defendi a dissertação com a Sílvia vendo de câmara de dentro do hospital.
Thelma	152	entendi
Bia	153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172	então, assim. quando eu terminei também a dissertação, eu tava um pouco desgastada disso tudo. então, eu acho que a dissertação- tanto é que não tem nenhum artigo e não que tenha algum artigo da minha tese também hh mas da dissertação não tem nenhum artigo, assim. as apresentações que eu fiz, eu fiz antes da- é:: ao longo da construção da dissertação, mas depois eu não retomei mais aquilo. e aí- tanto é que foi a primeira vez que eu dei um intervalo entre estudar e fazer alguma outra coisa (0,1) porque eu vinha nessa toada de do ensino médio pra graduação, da graduação pro mestrado e aí teve um vácuo aí. eu dei uma parada porque eu falei "eu preciso- se eu tiver que fazer doutorado vai ser porque aquilo- porque alguma coisa é muito significativa pra mim, não porque eu tô nessa linha reta de ir, sabe? rodando, rodando, rodando, sem nem saber direito o que eu tô fazendo. (0,2) é. então, teve essa parada. eu não me lembro se foi de um ano ou dois anos.
Thelma	173	uhum

Ao me contar sua história sobre o mestrado, Bia enfatizou o que de fato lhe importa(va), o que é coerente e relevante focar: o quanto Sílvia foi determinante para que ela entrasse na formação continuada. Ou seja, o que Bia gosta de contar e quis relembrar sobre essa época de sua vida são os sentimentos positivos, como a inspiração, o amor, o carinho e a saudade que vivenciou – e que ainda vivencia toda vez que fala espontaneamente sobre eles. Ela só falou do tema em si de sua pesquisa de mestrado quando eu lhe perguntei, interrompendo-a quando iria falar sobre o final do mestrado – assunto que ela retoma ao final deste excerto, para provavelmente introduzir sua história sobre o doutorado –, explicando que ela sabe que fala pouco dessa época (“=mas eu também acho que eu falei muito pouco porque (0,3) aí entra essa coisa assim- a Inés foi da minha banca.”, linhas 144-146) de forma relativamente incompleta, sem completar as frases e ideias.

A partir do solavanco que dei no barco – com minha interrupção – acabei por desestabilizar Bia e por provocar uma leve ondulação nas águas. Ela já disse ter

consciência de que sabe que fala pouco do mestrado e isso se deu porque ela compartilhou conosco a informação de que “eu construí a- boa parte da dissertação com a Sílvia internada. eu defendi a dissertação com a Sílvia vendo de câmera de dentro do hospital.” (linhas 148-151). Neste trecho de sua fala, não há a utilização de léxico avaliativo explícito, mas é possível entender que Bia expressa seus sentimentos a partir de um *token* de atitude (ALMEIDA, 2010), um tipo de enriquecimento lexical cujo significado é transferido e não literal, sendo utilizado para a realização de avaliações implícitas – ou seja, quando não há léxico avaliativo explícito.

Ao explicar que boa parte da elaboração do texto de sua dissertação e a apresentação e defesa de sua pesquisa ocorreram ao mesmo tempo que sua orientadora, Sílvia, encontrava-se internada no hospital, Bia compartilha conosco memórias dolorosas (afeto negativo) dessa época, que com certeza foi um momento muito sensível e delicado em sua vida (acadêmica). Entretanto, este também foi um momento de resistência para Bia: ela enfrentou todos os percalços, dificuldades e dores que se fizeram presentes durante seu curso de mestrado e o concluiu. Bia persistiu e, com isso, reexistiu, ressignificando sua jornada e sua identidade.

Ao dar continuidade a sua história, ela relata que “então, assim. quando eu terminei também a dissertação, eu tava um pouco desgastada disso tudo.” (linhas 153-154). Em sua afirmação, por mais que Bia explicitamente utilize o termo “desgastada” – o qual indica um afeto negativo –, ela minimiza este sentimento ruim (de cansaço) ao graduá-lo como sendo somente “um pouco” e ao ser bastante vaga ao dizer “disso tudo”. Este termo também é um *token* de atitude, porque seu significado não está claro. Interpreto que “isso tudo” – levando em consideração todas as informações que ela partilhou comigo e com Diego até este ponto da conversa – potencialmente remete a todo seu trajeto de mestrado e às agruras, tristezas, medos e angústias que ela vivenciou durante esse período em decorrência do adoecimento de sua orientadora.

Seu desgaste permaneceu mesmo após a conclusão do mestrado, visto que “da dissertação não tem nenhum artigo, assim. as apresentações que eu fiz, eu fiz antes da- é:: ao longo da construção da dissertação, mas depois eu não retomei mais aquilo.” (linhas 157-160). Bia não retornou a sua pesquisa para, por exemplo, produzir artigos ou preparar apresentações sobre seu estudo, atividades comuns na vida dos pesquisadores por auxiliarem na divulgação de seus trabalhos acadêmicos (de mestrado e doutorado) no meio científico. Entendo que

esse não retorno se deu porque provavelmente todas as atividades que envolviam sua dissertação Bia realizou com Sílvia em um estado de saúde frágil, mas antes de seu falecimento (interpreto dessa forma visto que ela não completa a frase “eu fiz antes da” (linha 159), por ela estar se referindo à morte de Sílvia).

Lendo nas entrelinhas do não-dito, creio que após a morte de sua orientadora, Bia não retornou às atividades da época do mestrado por ter havido outra morte – esta, no caso, simbólica – junto: a da Beatriz pesquisadora, a da Beatriz que se espelhava na Sílvia, que se inspirava na Sílvia, que existia com e por causa da Sílvia. Por experiência própria de já ter perdido muitos entes queridos para aquela que ceifa o mar da vida, quando uma pessoa amada morre, junto com ela se vai também (ao menos parcialmente) quem éramos com ela e por causa dela – perdemos (uma parte de) nossa identidade e, por muitas vezes, mergulhamos num mar de sofrimento. É preciso, então, viver o luto deste momento triste e doído para podermos submergir do mar da dor e nos reinventarmos – tal como a fênix, ser mitológico que renasce das próprias cinzas –, a fim de nos reconstruirmos identitariamente.

Chegamos ao ápice da ondulação que provoquei no mar quando Bia revela que “tanto é que foi a primeira vez que eu dei um intervalo entre estudar e fazer alguma outra coisa (0,1) porque eu vinha nessa toada de do ensino médio pra graduação, da graduação pro mestrado e aí teve um vácuo aí.” (linhas 161-165). “[I]ntervalo” (linha 162), na minha interpretação, é um *token* atitudinal para o período de luto (afeto negativo de infelicidade) que ela precisava viver – o qual mencionei no parágrafo anterior. Por conta da necessidade dessa pausa para reexistir, Bia parou de apenas seguir a “toada” (linha 163), esse ritmo monótono que a vida vinha lhe impondo – de estudar sem pausa “do ensino médio pra graduação, da graduação pro mestrado” (linhas 163-164) – e que ela acabou seguindo sem provavelmente ter parado para refletir (muito) sobre o que (de fato) queria ao longo desse tempo. Quando Bia interrompeu esse ritmo, sentiu um “vácuo” (linha 165), termo que interpreto como um *token* para o vazio, o espaço a ser preenchido e a desorientação (avaliações implícitas de afetos negativos de infelicidade) que ela deve ter sentido em razão do falecimento de Sílvia.

Ela justifica a razão de sua parada ao expor que “eu preciso- se eu tiver que fazer doutorado vai ser porque aquilo- porque alguma coisa é muito significativa pra mim” (linhas 165-168). Ao reportar sua própria fala, Bia realizou uma avaliação de si: ela precisava pensar nela mesma (afeto positivo), pois,

caso fosse retornar à vida acadêmica, precisava se dedicar a “alguma coisa (...) muito significativa pra mim” (linhas 167-168). Ou seja, durante e/ou após seu período de luto (“eu não me lembro se foi de um ano ou dois anos.”, linhas 171-172), Bia ressignificou suas emoções e se reencontrou, se reconectou consigo, entendendo que ela precisava se priorizar (afeto positivo), o que encaro como um ponto de virada em sua vida acadêmica – e que também deve ter afetado (positivamente) sua vida pessoal.

Ela prossegue com seu autojulgamento ao justificar que “aquilo” (linha 167) não vai mais acontecer “não porque eu tô nessa linha reta de ir, sabe? rodando, rodando, rodando, sem nem saber direito o que eu tô fazendo.” (linhas 168-170). Por “aquilo”, entendo que ela estivesse se referindo não apenas ao curso de doutorado, mas também a todas as experiências vividas durante o mestrado, a sua trajetória acadêmica – a qual foi construída em torno de e junto com Sílvia –, o que constitui um *token* de atitude. Ao utilizar os termos “linha reta” (linhas 168-169), “rodando” por três vezes (linha 169) e “sem nem saber direito” (linhas 169-170), ela se autocritica, mostrando uma mudança de postura: não há mais espaço para ações “mecânicas”, impensadas e não condizentes com sua nova percepção sobre a academia. Entendo que essa mudança indica uma ressignificação de sua projeção identitária, demonstrando o caráter fluido, mutável e dinâmico delas, e um indício da veia exploratória de Bia de se questionar, de desejar entender e de trabalhar para entender suas qualidades de vida no contexto em que se encontra. A onda perde força ao Bia encerrar o assunto com uma coda resumitiva: “então, teve essa parada. eu não me lembro se foi de um ano ou dois anos.” (linhas 171-172).

Finalizo essa história-onda, pois a segunda já começa a se formar a partir do mar de lembranças de Bia. Em sua segunda história-onda, ela conta a Diego e a mim de que forma seu trabalho como professora da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro a afetou, fazendo com que ela decidisse por ingressar no curso de doutorado.

### 4.3.2 Segunda onda<sup>88</sup>

Bia	24	na ESCOLA, era cada um por si. era e é cada um por
	25	si. não existe esse senso de grupo. não existe esse

<sup>88</sup> A totalidade da transcrição desta história-onda se encontra nos anexos deste trabalho (vide capítulo 10, seção 10.1.2).

26	senso de grupo e uma coisa que eu botei até lá na
27	tese. eu não vejo senso de pertencimento. [...]

Esta onda começa a se formar com Bia contextualizando, através da orientação, como foi sua chegada à ESCOLA<sup>89</sup> (linhas 01-23, cf. página 196). Ela explica que o início foi muito difícil, pois chegou ao colégio no final do ano de 2014 e não conseguiu estabelecer um vínculo afetivo positivo com os alunos rapidamente. Além disso, ela também enfrentou mais um problema: a falta de companheirismo, de senso de coletivo entre os professores. Ao dizer que “na ESCOLA, era cada um por si. era e é cada um por si. não existe esse senso de grupo.” (linhas 24-25), Bia realiza um julgamento negativo de estima social, porque critica seus colegas.

Entendo que essa crítica é um *token* atitudinal que representa sua interpretação do comportamento dos outros professores: eles agiam de modo individualista – e talvez até mesmo egoísta. Com isso, não havia uma identidade de grupo entre ela e os colegas – isto é, não havia as noções de “nós”, de Snow (2001), nem de *ingroupness*, de Duzak (2002), mas sim a noção de *outgroupness* (“ela” X “os outros” colegas) –, o que provavelmente fez com que Bia sentisse que estava em um ambiente não acolhedor. Ela reforça seu julgamento negativo ao verbalizar claramente que “não existe esse senso de grupo e uma coisa que eu botei até lá na tese. eu não vejo senso de pertencimento.” (linhas 25-27). Ou seja, Bia não conseguia se identificar com o coletivo por não haver um, em sua percepção.

Ela faz uma breve pausa em suas impressões sobre os colegas (linhas 28-41, cf. páginas 196-197) para dizer que talvez haja um senso de pertencimento entre os alunos. Atualmente, ela também acredita que pode repensar suas opiniões acerca do tempo que passou na ESCOLA em razão de como se sentiu ao se despedir dos alunos e dos funcionários – despedida que se deu em virtude de Bia ter pedido exoneração. Creio que esse repensar está relacionado ao fato de que

(...) o processo emocional começa com um indivíduo fazendo um julgamento ou avaliação da situação (Roseman & Smith, 2001). Avaliações são muitas vezes feitas instantânea e inconscientemente,

<sup>89</sup> Dieguinho e Manu não me solicitaram alterar ou omitir o nome de nenhuma das instituições em que trabalha(ra)m ou estuda(ra)m. Bia, todavia, após ler seu capítulo, me pediu para mudar o nome do colégio estadual em que lecionou durante oito anos. Reproduzindo o pedido que ela me fez através de uma mensagem no WhatsApp, “por ter mixed feelings em relação a esse lugar, eu me sinto mais confortável se você puder omitir o nome da escola, por favor”. A fim de manter a postura ética que configura essa pesquisa, fiz a alteração solicitada. Logo, “ESCOLA” é o nome fictício que utilizo para me referir a este local em que Bia trabalhou.

mesmo em circunstâncias complexas. No entanto, também ocorrem avaliações conscientes mais lentas, incluindo reavaliações que corrigem as avaliações iniciais porque informações adicionais permitem um processamento mais completo<sup>90</sup> (SUTTON, 2007, p. 260).

Bia	41	[...] eu não achava que os professores
	42	tinham esse senso de pertencimento e aí, isso tudo
	43	tava me agonizando muito ((faz gestos com as mãos))
	44	isso tudo tava me angustiando muito, eu- "cara, eu
	45	preciso fazer alguma coisa" e aí foi aí que eu
	46	procurei pela Inés, que tinha sido minha banca

Bia retoma seu ponto de vista sobre os outros docentes, repetindo sua opinião de que "não achava que os professores tinham esse senso de pertencimento" (linhas 41-42). Essas repetições de palavras e/ou de frases inteiras demonstram não apenas os julgamentos negativos de Bia, mas também manifestações de afeto negativo que as atitudes dos colegas estavam provocando nela, porque "a repetição parece ter se tornado convencional em inglês e em outras línguas (...) como veículo para a expressão do afeto<sup>91</sup>" (ALBA-JUEZ; MACKENZIE, 2019, p. 12). Bia esclarece esses afetos negativos (altamente graduados) de forma explícita ao dizer que "e aí, isso tudo tava me agonizando muito ((faz gestos com as mãos)) isso tudo tava me angustiando muito" (linhas 42-44).

Esses sentimentos negativos de agonia e angústia poderiam ter desestimulado Bia de continuar na escola; ela poderia ter pensado em desistir de estar naquela situação desconfortável e incômoda. Entretanto, essas emoções negativas fizeram com que Bia entendesse que "cara, eu preciso fazer alguma coisa" (linhas 44-45), porque "as emoções desempenham um importante papel político ao possibilitar a resistência e a transformação<sup>92</sup>" (ZEMBYLAS, 2007, p. 295), sejam essas emoções positivas ou negativas. Ao trazer uma autoavaliação com uma fala reportada dela mesma, Bia demonstra sua necessidade de agir, de transformar a realidade em que se encontrava,

<sup>90</sup> Tradução minha do original: "(...) the emotion process begins with an individual making a judgment or appraisal of the situation (Roseman & Smith, 2001). Appraisals are often made instantaneously and unconsciously, even in complex circumstances. However, slower conscious appraisals also occur, including reappraisals that correct the initial evaluations because additional information permits more thorough processing".

<sup>91</sup> Tradução minha do original: "(...) repetition seems to have become conventionalized in English and other languages (...) as vehicles for the expression of affect".

<sup>92</sup> Tradução minha do original: "(...) emotions play an important political role in enabling resistance and transformation".

porque, como acredita Hardt (2015, p. x), “[q]uanto maior o nosso poder de ser afetado, maior o nosso poder de agir”.

Pelo que conheço de Bia, a ação que possivelmente passou em sua mente foi a de (tentar) entender por que ela se sentia tão angustiada e agoniada (para usar suas próprias palavras). Digo isso porque ela mesma afirma que “e aí foi aí que eu procurei pela Inés, que tinha sido minha banca” (linhas 45-46). Bia conheceu sua orientadora de doutorado, a professora Inés Miller, quando Inés participou da banca de defesa da dissertação de Bia. Ela, na época, teve certo contato com Inés e provavelmente tomou conhecimento sobre a Prática Exploratória, um modo ético, solidário e colaborativo de pesquisar a partir da busca por entendimentos, com o qual Inés se alinha. Esse primeiro contato motivou Bia a falar com Inés.

Bia	58	[...] hhh aí eu procurei pela Inés porque
	59	eu tinha gostado muito dela na minha banca. o quanto
	60	ela tinha sido cuidadosa na leitura e as
	61	contribuições que ela tinha dado e tudo mais. (0,2)
	62	então, eu procurei por ela [...]

Das linhas 47 a 57 (cf. página 197), Bia comenta que pediu para ser aluna extraordinária na PUC (cf. seção 3.2), para poder assistir às aulas de Inés. Diego, ela e eu debatemos qual é a nomenclatura utilizada na PUC, comparando-a com a de outras universidades. Depois, Bia volta a falar do porquê havia procurado Inés através de uma avaliação: “eu tinha gostado muito dela na minha banca. o quanto ela tinha sido cuidadosa na leitura e as contribuições que ela tinha dado e tudo mais” (linhas 59-61). Bia expressa claramente um afeto positivo (de felicidade, alegria, satisfação) de alta gradação em relação à Inés ao afirmar que “tinha gostado muito dela”, o qual justifica ao fazer um julgamento positivo da postura de Inés em relação à sua banca de mestrado (“o quanto ela tinha sido cuidadosa na leitura e as contribuições que ela tinha dado”).

Interpreto que o cuidado e as contribuições de Inés na banca provavelmente fizeram com que Bia se sentisse acolhida, valorizada e respeitada. Tenho essa percepção por entender que Inés, em tudo que faz, está alinhada ao conceito de amorosidade de Paulo Freire, o qual

(...) compreende as perspectivas da inteligência, da razão, (...), da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza[ndo] também

o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escola, da curiosidade, da criatividade, da intuição, da esteticidade, da boniteza da vida, do mundo, do conhecimento (BARCELOS, 2019, p. 46).

No entanto, é necessário destacar que a amorosidade “não se refere a um sentimentalismo vago ou a um amor romantizado, mas sim a uma exigência ética” (BARCELOS, 2019, p. 47). Essa exigência está relacionada à “seriedade [,] (...) [e ao] estabelecimento de vínculos afetivos saudáveis, em que todos se sintam acolhidos e, portanto, convidados a se expressar” (BARCELOS, 2019, p. 47). Professores e professoras, professores formadores e professoras formadoras e orientadores e orientadoras, por exemplo, que pautam suas práticas na amorosidade, estão abertos/as ao diálogo e a demonstrações de amor por seus alunos, alunas, orientandos e orientandas. Essas demonstrações, de acordo com Lanas e Zembylas (2015), são um modo de se fazer revolução, visto que o amor é necessário para que sejamos críticos. O amor, então, é compreendido como uma escolha revolucionária, o que é potencializado quando vivemos momentos sócio-históricos críticos (em todos os sentidos da palavra).

Com base no que Bia falou durante nossa conversa e em outros momentos, estar em contato com orientadoras (Sílvia e Inés) que pratica(ra)m a amorosidade foi fundamental para que ela tivesse boas vivências e lembranças de seu mestrado (cf. subseção 4.3.1) e de seu doutorado (o que será explicitado mais à frente nesta subseção). Infelizmente, este não é o caso de muitas pessoas que decidem ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Há alunos que adoecem, há os que desistem, há até mesmo os que tomam atitudes extremas contra si (cf. cap. 1) por diversos motivos.

Todavia, creio fortemente que, se mais professores, professoras, orientadores e/ou orientadoras agirem segundo a amorosidade de Freire, poderão tornar o processo de estar em um curso de mestrado ou de doutorado (um pouco) mais leve, feliz e saudável para seus alunos e alunas – mesmo que eles e elas acabem por não concluir o curso em razão de fatores que não dizem respeito aos professores, professoras, orientadores e/ou orientadoras. Saber que tem o apoio e o incentivo dos professores, professoras, orientadores e/ou orientadoras pode não ser suficiente para que o aluno ou aluna decida não parar o curso ou mudar seu foco de pesquisa, por exemplo, mas com certeza fará com que ele ou ela se sinta respeitado/a, acolhido/a e validado/a.

Bia, em seguida (das linhas 62 a 72, cf. página 197), fala mais uma vez que solicitou à Inés que fosse aluna extraordinária. Ela acaba contando que foi o momento em

que conheceu Diego e que passou a conhecer a Prática Exploratória em mais detalhes. Bia acaba achando que está desviando do foco do que estava contando e Diego fala para ela “seguir o baile” (linha 72). Bia, então, chega à crista da onda, em minha percepção, ao retornar a explicar os motivos que a levaram a procurar o doutorado.

Bia	73	então, assim. quando eu procurei pelo pelo (0,3)
	74	pelo doutorado. não era pelo doutorado em si. era
	75	(0,2) pra entender (0,2) pra entender o que tava-
	76	para me entender e para reelaborar um monte de
	77	coisa. então, assim. é. eu acho é:::- tanto que
	78	assim, no meio do caminho eu fui- essas coisas elas
	79	vem e vão, né? a gente vai- eu- aquilo que eu falei,
	80	eu me reconhecia muito mais como pesquisadora, ao
	81	longo da graduação e do mestrado, mas ao longo do
	82	doutorado, eu me percebia muito mais como professora
	83	do que como pesquisadora.
Thelma	84	uhum

Bia afirma que “quando eu procurei pelo pelo (0,3) pelo doutorado. não era pelo doutorado em si.” (linhas 73-74). Creio que o uso da expressão “em si” seja um *token* atitudinal de que o principal motivo de ela ter decidido fazer um curso de doutorado não era a possibilidade de obter a titulação, nem a experiência de retornar à academia para vivenciar a rotina de pesquisa e estudos que qualquer curso de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) exige. Sua motivação foi “pra entender o que tava- para me entender e para reelaborar um monte de coisa.” (linhas 75-77) que estava acontecendo com ela em termos emocionais.

Ou seja, interpreto que Bia quis dizer que precisava compreender o que estava sentindo – sobretudo após o falecimento de sua orientadora, tendo perdido sua referência identitária de pesquisadora (cf. subseção 4.3.1), e depois de ter iniciado seu trabalho na ESCOLA e não ter se sentido parte do local, o que muito provavelmente afetou sua identidade como professora também. Essa compreensão está relacionada a poder se (re)identificar identitariamente, para voltar a entender qual(is) era(m) sua(s) identidade(s) naquele momento em que ela estava sofrendo – o que deve ter feito com que se sentisse confusa em relação às suas emoções e identidade(s).

Creio que essa confusão está relacionada ao fato de

a multiplicação das ocasiões de contato com *o outro* [ter] tr[azido] consigo uma problematização do próprio conceito de identidade e um esforço para entender a relação entre o sentimento de pertencimento das pessoas a uma comunidade, as crenças e práticas sociais que definiram

esse sentimento de pertencimento, e sua expressão e manifestação no comportamento social<sup>93</sup> (DE FINA, 2006, 351) [grifo da autora].

Bia precisava se “reelaborar”, como ela mesma disse, após ter vivenciado situações e emoções muito diversas em momentos diferentes, mas próximos, de sua vida.

Afirmo que o cerne de seu desejo de fazer o doutorado era emocional em virtude da dificuldade de Bia em completar frases. Nesse trecho de sua fala, é perceptível que ela tenta elaborar uma coda, mas não completa muitas de suas ideias (“então, assim. é. eu acho é:::- tanto que assim, no meio do caminho eu fui- essas coisas elas vem e vão, né? a gente vai- eu-”, linhas 77-79), dando a impressão de que ou é emocionalmente desgastante falar desse momento, ou que ela está buscando as palavras mais adequadas para descrever como se sentia. A partir da linha 79, ela consegue organizar suas ideias e explica seu ponto de vista. De acordo com Bia, “eu me reconhecia muito mais como pesquisadora, ao longo da graduação e do mestrado, mas ao longo do doutorado, eu me percebia muito mais como professora do que como pesquisadora.” (linhas 80-83).

Atribuo esse forte reconhecimento identitário de Bia como pesquisadora ao longo da graduação e do mestrado à sua identificação com Silvia, sua orientadora nessa época (cf. subseção 4.3.1). Como já mencionado, Sílvia era um espelho para Bia, ela refletia (tudo ou muito d) o que Bia desejava ser como profissional. Após seu falecimento, Bia precisou se reinventar, se reconfigurar identitariamente, e decidiu dar uma pausa nos estudos acadêmicos para se dedicar à docência exclusivamente (cf. subseção 4.3.1). Neste momento, sua identidade de professora se sobrepôs à de pesquisadora, o que não ocorria antes. Bia, então, precisou (re)descobrir quem ela era como professora.

Esse (re)descobrimto está relacionado ao fato de

o objetivo de se tornar um professor e o papel de ser um professor [ser] desempenhado dentro de contextos sócio-históricos particulares. Assim, ser professor tem diferentes significados dependendo do tempo e do lugar em que esse objetivo emergiu e se concretizou<sup>94</sup> (SCHUTZ et al., 2007, p. 226).

<sup>93</sup> Tradução minha do original: “the multiplication of the occasions for contact with the other has brought with it a problematization of the concept of identity itself and an effort to understand the relationship between people’s sense of membership in a community, the beliefs and social practices that defined that sense of membership, and its expression and manifestation in social behaviour.”

<sup>94</sup> Tradução minha do original: “the goal to become a teacher and the role of being a teacher is played out within particular social-historical contexts. As such, being a teacher has different meanings depending on the time and place that goal has emerged and is enacted”.

Antes, Bia *também* era professora, mas sua identificação identitária estava no ser pesquisadora. Nesse momento específico da vida de Bia, com a pausa na sua parte pesquisadora, ela agora era *completamente* professora e precisava entender o que isso significava e por quais caminhos seguiria.

Eu sinalizo a Bia que a estou escutando e acompanhando sua narrativa não canônica (“uhum”, linha 84). Ela, então, prossegue (linhas 85-100, cf. páginas 197-198), comentando sobre o doutorado e algumas situações de reclamações que a fizeram se dar “conta que nesse momento da minha vida, a paixão tá na docência.” (linhas 91-92). Ela, no entanto, ressalta que “estar mais vinculado à docência não significa não gostar de pesquisar” (linhas 93-94). Bia faz um comentário engraçado sobre sua escolha lexical para falar de seu amor pela pesquisa (linhas 98-99) e eu acabo rindo de seu comentário (linha 100).

Bia	101	[..]. o grande prazer
	102	tava em à medida que eu ia construindo a pesquisa
	103	(0,2) eu ir percebendo também que eu tava me
	104	reconstruindo e que eu tava reconstruindo a relação
	105	com a sala de aula, assim.
Thelma	106	uhum
Bia	107	que eu ia cada vez mais- assim, chegou a um ponto
	108	e=
Thelma	109	=foi resgatando, né?

Logo depois, Bia explicita, através de uma avaliação, que “o grande prazer [de fazer o doutorado] tava em à medida que eu ia construindo a pesquisa (0,2) eu ir percebendo também que eu tava me reconstruindo e que eu tava reconstruindo a relação com a sala de aula, assim.” (linhas 101-105). Em sua fala, ela expressa um afeto positivo altamente graduado (“grande prazer”, linha 101). Essa manifestação explícita de afeto deixa clara a reelaboração identitária de Bia como pessoa, pesquisadora e professora: se reencontrar ao longo do doutorado e da construção de sua pesquisa lhe trouxe prazer, alegria, felicidade e (provavelmente) paz.

Eu corroboro sua construção identitária ao demonstrar que desejo que ela continue a falar (“uhum”, linha 106). Bia prossegue com sua explicação, porém, novamente, as frases ficam incompletas (“que eu ia cada vez mais- assim, chegou a um ponto e=”, linhas 107-108). Então, tento ajudá-la a deixar mais claro o que está dizendo, dando minha interpretação do que ela havia contado (“=foi resgatando, né?”, linha

109). Ao dizer que ela “=foi resgatando”, acabei por deixar implícito o que esse resgate pode significar.

Pelo que me lembro da conversa, quis dizer que ela estava resgatando seus entendimentos sobre si, sua(s) identidade(s) como professora e pesquisadora e suas emoções. Essa retomada de Bia aconteceu porque “se as normas emocionais e as conexões afetivas são construídas politicamente, elas também podem ser desconstruídas politicamente” (ZEMBYLAS, 2007, p. 295). No caso dela, entendo que essa desconstrução foi muito positiva, porque Bia comenta (linhas 110-117, cf. página 198) que, em alguns dias, ir para a escola a “renovava” (linha 111, cf. página 198) e “era bom pra caramba” (linha 117, cf. página 198), mesmo nos dias em que ela estava “cansada pra caramba” (linha 114, cf. página 198).

Bia	119 120	sabe aquela sensação boa que dá no peito? aquela sensação de que entrou ar?
Thelma	121	sei
Bia	122 123 124 125 126 127	foi isso que eu fui descobrindo, assim (0,2) na ESCOLA. e foi isso que eu fui descobrindo enquanto eu fazia o doutorado. então, a grande coisa do doutorado não foi pesquisar. não foi me fazer pesquisadora. foi me fazer e me refazer nesse processo, assim. foi (0,3) descobrir o quanto=
Thelma	128 129 130	=nisso, deve ter sido a prática exploratória que te ajudou muito, né? é bem isso, né? a gente pesquisa...
Bia	131 132 133	a:h a tese foi menos sobre a questão acadêmica e mais sobre- inclusive sobre eu aprender a olhar pras emoções

Bia continua sua narrativa nos questionando: “sabe aquela sensação boa que dá no peito? aquela sensação de que entrou ar?” (linhas 119-120), nos envolvendo em sua explicação (que também encaro como uma avaliação) para entender (e nos explicar) o que estava sentindo. Em sua segunda pergunta, ela usa o *token* atitudinal “entrou ar” para reforçar o afeto positivo que já havia expressado na primeira pergunta (“aquela sensação boa que dá no peito”). Interpreto que, com este *token*, Bia estava falando dos sentimentos de esperança, felicidade, alegria, amor e alívio. Eu respondo sua pergunta afirmando que conheço as sensações que ela descreve (“sei”, linha 121), alinhando-me ao que ela estava contando, demonstrando que entendo sua experiência e emoções e que me envolvi em sua reflexão.

Bia resume que “foi isso que eu fui descobrindo, assim (0,2) na ESCOLA. e foi isso que eu fui descobrindo enquanto eu fazia o doutorado.” (linhas 122-124). Interpreto o uso do pronome “isso” como um *token* de atitude que ela usa para consolidar, em uma palavra, a (re)descoberta de suas emoções e de suas identidades (como professora e pesquisadora) – o que ela já havia esclarecido que lhe gerou afetos positivos. Minha interpretação se baseia na continuação de seu resumo: “então, a grande coisa do doutorado não foi pesquisar. não foi me fazer pesquisadora. foi me fazer e me refazer nesse processo, assim. foi (0,3) descobrir o quanto=” (linhas 124-127).

Novamente, Bia deixa claro que “a grande coisa do doutorado” (linha 124), ou seja, o propósito do curso, estava inevitavelmente relacionado e atrelado à sua reconstrução identitária. O impacto (que entendo ser positivo) que a possibilidade de cursar o doutorado ao mesmo tempo em que atuava em sala de aula causou em sua vida foi imenso, porque ela “se fez e se refez” no processo, o que é claramente uma manifestação de reconstrução identitária. Em meu entendimento, ela quis deixar claro para Diego e para mim que a experiência que vivenciou na ESCOLA, que começou ruim, sem qualquer noção de pertencimento, acabou sendo ressignificada de forma extremamente positiva, proporcionando-lhe prazer, felicidade, alegria, satisfação e vigor.

Bia iria continuar sua explicação (“foi (0,3) descobrir o quanto=”, linha 127), contudo, eu tomo o turno. Eu comento com ela que “deve ter sido a prática exploratória que te ajudou muito, né?” (linhas 128-129). Fiz essa avaliação com a intenção de dizer que a Prática Exploratória a ajudou na forma de conduzir sua busca por entendimentos ao longo da vivência de seu doutorado. Entretanto, por não ter expressado claramente as ideias em minha mente (“é bem isso, né? a gente pesquisa...”, linhas 129-130), Bia entendeu que eu estava me referindo apenas ao processo de elaboração da tese, visto que ela afirma que “a tese foi menos sobre a questão acadêmica e mais sobre- inclusive sobre eu aprender a olhar pras emoções” (linhas 131-133). Quando Bia diz que aprendeu a olhar para as emoções, ela realiza o que entendo ser um autojulgamento negativo, pois ela transmite a ideia de que não sabia, naquele momento, olhar para emoções (suas e de outras pessoas), reconhecê-las, validá-las.

Esse autojulgamento é reforçado das linhas 133 a 155 (cf. páginas 198-199), quando Bia descreve como era quando aluna. Ela se define como “aquela aluna

muito muito cdf” (linha 134, cf. página 198) e “muito voltada pro conteúdo” (linhas 135-136, cf. página 198). Seu jeito como aluna afetou seu ofício como docente, porque “era às vezes até difícil pra entender algumas coisas em relação aos alunos” (linhas 137-138, cf. página 198). Ela afirma que “foi construindo a tese que eu aprendi a abraçar aluno. foi construindo a tese que eu aprendi a ouvir os desabafos deles. foi construindo a tese que eu aprendi a:: a:: a negociar em sala de aula. eu ouço você, agora eu ouço você. vamos lá, como é que a gente faz?” (linhas 150-155, cf. página 199).

Bia	155	[...] então, eu
	156	acho que foi sobre isso. foi mais sobre GENTE (2s)
	157	entendendo gente. gente lidando com gente. do que
	158	sobre qualquer outra coisa. são dois momentos muito
	159	diferentes. a dissertação e (0,3) cabô. vou parar
	160	de tagarelar.

A onda vai perdendo força com o final da explicação de Bia em relação à construção de sua pesquisa de doutorado (MACIEL, 2021). Ela resume o assunto de sua tese ao dizer que “foi mais sobre GENTE (2s) entendendo gente. gente lidando com gente. do que sobre qualquer outra coisa.” (linhas 156-158). Ou seja, para Bia, o grande propósito de sua tese e de seu doutorado foi se aprofundar nas relações interpessoais e se reencontrar em termos identitários. Vale destacar que “(...) a identidade dos professores pode ser reconstruída por meio da mudança de crenças, que é causada por emoções desagradáveis, como insatisfação ou *burnout*<sup>95</sup>” (SCHUTZ et al., 2007, p. 233). No entanto, no caso de Bia, sua reconstrução identitária parece ter ocorrido em virtude de afetos (muito) positivos que ela sentiu (como prazer, alegria, alívio, vigor, felicidade e satisfação) ao entender sua sala de aula enquanto elaborava a tese.

Bia faz uma avaliação final de seu mestrado e de seu doutorado ao afirmar que “são dois momentos muito diferentes. a dissertação e (0,3)” (linhas 158-159). Essa avaliação pode ser entendida tanto como positiva quanto como negativa, pois ambos os momentos são permeados por emoções e memórias boas e ruins. Ela sinaliza que suas narrativas não canônicas se encerraram através da coda “cabo

<sup>95</sup> Tradução minha do original: “(...) teachers’ identities can be reconstructed through the change in beliefs, which is caused by unpleasant emotions, such as dissatisfaction or burnout”.

[cabaram]” (linha 159). Utilizo o plural por compreender que, ao longo de suas falas, Bia verbaliza várias micronarrativas, as quais refletem “uma complexidade e multiplicidade” (GEORGAKOPOULOU, 2007, p. 17) de vivências rotineiras.

Além disso, as micronarrativas podem se relacionar a “eventos recentes, futuros ou hipotéticos” (DE FINA, GEORGAKOPOULOU, 2012, p. 116) ou a quaisquer outras atividades que reflitam o “engajamento interacional entre os participantes” (idem, ibidem, p. 116). Outra característica das micronarrativas é que elas podem ser construídas discursivamente de várias formas: “podem ser fragmentadas, elípticas, construídas monológica ou colaborativamente” (AGUIAR, 2021, p. 3). As micronarrativas de Bia se relacionam a eventos passados de sua vida, mas que provavelmente ainda são emocionalmente recentes para ela, e foram elaboradas de modo fragmentado, elíptico e colaborativo.

Em sua última fala, uma coda, a onda se desfaz, pois Bia diz que “vou parar de tagarelar.” (linhas 159-160) e, de fato, para de falar. O uso do verbo “tagarelar” demonstra, em meu entendimento, que Bia realizou um autojulgamento negativo, provavelmente imaginando que falou demasiadamente e, por isso, eu e Diego estávamos cansados ou entediados de escutá-la, por exemplo. Em seguida<sup>96</sup>, tanto eu quanto Diego refutamos seu autojulgamento ao lhe dizer que ela não estava “tagarelando”, que poderia continuar a se expressar o quanto quisesse. Recordo que eu disse à Bia que quando ela não está “tagarelando” é que há algo de errado e que eu me preocuparia, já que ela é falante, e que gosto muito de ouvi-la “tagarelar”.

Com o fim desta segunda história-onda, encerro também o capítulo – que foi dedicado à Bia. No próximo capítulo, volto-me para Diego, explicando um pouco quem ele é a partir de sua própria visão e de minha ótica e apresento as análises das duas histórias-onda dele que mais me afetaram.

---

<sup>96</sup> O que eu e Diego dizemos para Bia nesse momento da conversa não foi transcrito.

## 5 Tripulante Diego/Dieguinho

*Eu estou navegando (...) porque eu tenho que ser livre, livre para enfrentar a vida que está à minha frente<sup>97</sup> (Styx, Come Sail Away)*



Figura 5 – Vista da Baía do Guajará do Mangal das Garças, Belém, PA  
Fonte: Foto tirada por mim durante passeio ao Mangal das Garças, PA, em 2018

*“Diego Fernandes Nunes Coelho é graduado em Letras - Português/Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (UERJ/FFP) desde 2014, tendo se tornado especialista em Língua Inglesa e Educação Básica em 2015 pela mesma universidade. Em 2017, obteve o título de mestre e, em 2022, de doutor, ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPPGEL) da PUC-Rio. Atualmente, é professor de Língua Inglesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, e participa de três grupos de pesquisa”.*

---

<sup>97</sup> Tradução minha do original: “I’m sailing (...) / ‘Cause I’ve got to be free / Free to face the life that’s ahead of me”

Bem como fiz com Beatriz, as informações do parágrafo anterior foram retiradas do currículo Lattes de Diego e poderiam ser as únicas que eu apresentaria sobre ele, por serem sua “vitrine”, pois focam em sua trajetória profissional e acadêmica. Entretanto, apesar de essas informações serem verídicas, elas não dão conta de explicar quem é Diego – ou Dieguinho, como já explicado que é uma das formas que prefiro utilizar para me referir a ele – na minha percepção.

Dieguinho (assim como Bia) aceitou ser parte desta pesquisa em 2019. Após os percalços já explicados na introdução, em 31 de janeiro de 2021 também pedi a ele que me enviasse um texto no qual se apresentasse e falasse um pouco de si, englobando sua vida pessoal, seu trabalho, seu percurso acadêmico e nossa amizade. Após duas semanas, no dia 12 de fevereiro, ele me enviou uma mensagem com a intenção de confirmar se o texto que eu desejava era uma espécie de apresentação dele mesmo. Eu respondi a ele que sim e, 15 minutos depois, ele me enviou uma mensagem, a qual apagou por ter percebido que havia uma vírgula faltando no que ele tinha escrito. Ele corrigiu o texto e o enviou para mim.

## 5.1

### **A alma do tripulante Diego**

Depois de quase meia hora pensando em como me apresentar, decidi construir esse texto de apresentação de uma maneira um tanto quanto “tradicional”. Me chamo Diego, em uma singela homenagem ao Maradona, mas confesso não ter muitas habilidades futebolísticas, embora goste de assistir a um bom jogo. Gosto de cozinhar, viajar e estar em boa companhia. No tempo em que escrevo esta apresentação estou prestes a me casar e tenho uma filha chamada Ayla – uma Golden retriever de quase oito anos. Sou professor de inglês em um instituto especializado no ensino de pessoas com deficiência visual.

## 5.2

### **Minha visão do marujo Dieguinho no reflexo das águas**

Dieguinho é suscito, prático, rápido, despachado e muito calmo – meu oposto. Di conhece (quase) todo mundo, porque é muito sociável, faz amizades muito rápido, e está sempre envolvido em algum projeto (seja pessoal, acadêmico ou de trabalho) – nisso somos bem parecidos. É o cara supergeneroso e inteligente que eu conheci no final da

graduação e que se tornou meu “migs” – mais um apelido pelo qual nos chamamos – no mestrado. Aulas assistidas juntos, viagens para eventos científicos, “brigas e guerras de figurinhas” no WhatsApp por pura implicância, chamadas de vídeo e ligações telefônicas para falar sobre assuntos acadêmicos ou apenas para “jogar conversa fora” são alguns dos fatores que me fazem ter certeza de que nossa amizade é para o resto da vida. Sem a amizade, o carinho, o incentivo e o apoio moral de Diego ao longo de oito anos de convivência e do partilhar da vida (acadêmica, sobretudo, e pessoal), esse texto não existiria do modo como foi concebido.

### **5.3 As ondas do mar**

Meu contato com Dieguinho durante a pandemia do coronavírus também se deu de modo remoto: trocamos muitas mensagens por WhatsApp sobre os mais variados assuntos; fizemos várias chamadas de vídeo bem longas acerca da minha tese e dos trabalhos e textos acadêmicos que realizamos em parceria e; nos falamos algumas vezes por telefone. Em junho de 2022, conseguimos nos encontrar presencialmente pela primeira vez pós-pandemia em um momento muito importante da vida de Diego: seu casamento. Foi maravilhoso poder estar com ele e abraçá-lo em um momento de extrema felicidade. Após esse dia, ainda conseguimos nos ver algumas vezes na PUC, em reuniões presenciais de orientação.

Meu “migs”, Bia e Emanuelle (de quem falarei no próximo capítulo) foram vitais para que eu chegasse a muitos entendimentos sobre os questionamentos que tive e que me levaram a conceber esta tese (cf. cap. 1). Considero importante reforçar que os tripulantes Dieguinho e Bia estavam constantemente juntos ou muito próximos um do outro, e sempre generosa e gentilmente disponíveis para mim. Eles estiveram comigo ao longo das muitas etapas do doutorado, sempre me incentivando e fazendo com que meu barco fosse em frente, mesmo que eu, por vezes, não enxergasse com clareza quais rotas estávamos traçando e quais caminhos estávamos percorrendo.

Como já comentado (cf. seção 4.3), essa disponibilidade me trouxe muita segurança, mas sem perder de vista que estávamos rodeados pelas águas das minhas incertezas e vontade de entender o que estava acontecendo. As águas têm cursos ininterruptos, podendo haver ou não a formação de ondas; tudo depende dos ventos. Esses mesmos ventos podem ajudar ou atrapalhar os tripulantes de uma embarcação, caso

estejam à favor ou contra a correnteza. No caso da conversa que tive com Bia e Diego, os ventos sopraram a nosso favor.

Nós contamos muitos fatos e muitas histórias sobre nossas vidas, os quais formaram ondas que moveram e afetaram positivamente (a nós e a) o barco em que tripulamos. Por ser inviável (tentar) analisar a totalidade da conversa, fiz um recorte das falas de Diego que mais me chamaram a atenção, as quais totalizam 10 minutos aproximadamente. Portanto, apresento estes recortes, ou melhor, histórias-ondas nas próximas duas subseções – as quais foram aprovadas por Diego a serem incluídas nesta investigação.

### 5.3.1 Primeira onda<sup>98</sup>

Diego	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	bom. no meu caso de de:: (0,4) continuar estudando, né? formação continuada. foi muito parecido com o da Bia assim. no início, eu vinha pesquisando também desde a graduação, né? e eu acho que foi um processo natural assim. também. então, eu queria terminar a graduação e fazer o mestrado. eu queria continuar estudando, né? eu também gostava muito de pesquisar. é::: gostava de fazer pesquisa (0,1) e meio que eu me apaixonei assim por esse (0,3) pelo meio, né? digamos assim acadêmico e tal. e:: eu me identificava muito, né? eu gosto de dizer que eu sou uma pessoa curiosa. eu gosto de saber. gosto de procurar coisas e tal. eu acho que por isso deu um match tão forte com a Prática Exploratória por essa questão de (0,3) tentar entender. eu sempre gostei de (0,2) eu sempre fui muito curioso nesse sentido. eu sempre tive muita vontade de conhecer coisas, saber coisas novas. então, eu acho que a minha entrada na formação continuada foi um pouco natural, talvez.
Bia	21	uhum
Diego	22 23 24 25	e aí eu lembro que quando eu terminei- >quando eu tava terminando, na verdade< inclusive pra vocês terem uma noção, é tão bizarro que eu terminei a graduação antes do prazo
Thelma	26	hh

No início desta onda, Dieguinho começa a explicar sobre sua entrada na formação continuada, vinculando explicitamente sua trajetória à de Bia, por perceber semelhanças nas duas histórias (“bom. no meu caso de de:: (0,4) continuar estudando,

<sup>98</sup> A totalidade da transcrição desta história-onda se encontra nos anexos deste trabalho (vide capítulo 10, seção 10.1.3).

né? formação continuada. foi muito parecido com o da Bia assim. no início, eu vinha pesquisando também desde a graduação, né? e eu acho que foi um processo natural assim. também. então, eu queria terminar a graduação e fazer o mestrado. eu queria continuar estudando, né? eu também gostava muito de pesquisar.”, linhas 01-07). Entendo que esta vinculação estabelece um senso identitário de “nós” (SNOW, 2001) entre ele e Bia, sobretudo por partilharem o mesmo afeto positivo (de média gradação) de “gostar muito” (linha 07) de pesquisar.

Diego continua sua primeira narrativa (não canônica, o que justifico nos próximos parágrafos) ao afirmar que “gostava de fazer pesquisa (0,1) e meio que eu me apaixonei assim por esse (0,3) pelo meio, né? digamos assim acadêmico e tal. e:: eu me identificava muito, né?” (linhas 08-11). Em sua afirmação, ele se vale dos termos “gostava” (linha 08), “meio que eu me apaixonei” (linha 09) e “me identificava muito” (linha 11) para expressar explicitamente afetos positivos (de média e alta intensidade) de felicidade, alegria, amor, prazer e identificação. Além disso, ao dizer que “eu me identificava muito” com o meio acadêmico, Diego demonstra se sentir parte desse grupo, demonstrando um posicionamento de afiliação (o que remete ao conceito de *ingroupness*, de Duszak, 2002) e começando a construir sua identidade como membro do meio acadêmico.

Dieguinho prossegue sua história explicando um traço de sua personalidade que, segundo ele, foi determinante para que seu desejo de pertencer ao mundo acadêmico aflorasse: a curiosidade. Ao nos explicar que “eu gosto de dizer que eu sou uma pessoa curiosa. eu gosto de saber. gosto de procurar coisas e tal.” (linhas 11-13), ele expressa o prazer, a felicidade e a satisfação que a busca por conhecimento lhe faz sentir. Esses afetos positivos explícitos são altamente graduados, em virtude da repetição do verbo “gostar”, pois, como já mencionado, a repetição é uma forma de expressão de afetos (ALBA-JUEZ; MACKENZIE, 2019) – sendo também um modo de os enfatizar, em minha visão.

Ele acredita que “por isso [ele] deu um match tão forte com a Prática Exploratória por essa questão de (0,3) tentar entender” (linhas 13-15). O uso do pronome “isso” é, em minha percepção, um *token* atitudinal que engloba sua curiosidade e os afetos positivos relativos ao ato de adquirir novos conhecimentos. De fato, a Prática Exploratória é muito atrativa para aqueles que são curiosos, que têm sede de aprender, porque, como o próprio Diego a define em sua tese,

a Prática é uma proposta de formação profissional pautada na busca por entendimentos acerca da vida em um mundo cada vez mais complexo (NUNES, 2022).

Dieguinho corrobora sua avaliação de que houve um *match* entre ele e a Prática Exploratória ao explicar que “eu sempre gostei de (0,2) eu sempre fui muito curioso nesse sentido. eu sempre tive muita vontade de conhecer coisas, saber coisas novas.” (linhas 15-18). Creio que a expressão “nesse sentido” (linha 16) seja um *token* de atitude que está relacionado ao “conhecer e saber coisas novas”, que ele menciona em seguida, mas também a conhecimentos formais, aprendidos no mundo acadêmico. Além disso, com sua explicação, entendo que Diego reforçou seu alinhamento identitário com a Prática Exploratória e os afetos positivos que já havia expressado anteriormente – e que repetiu mais uma vez.

Dieguinho, então, nos diz que “eu acho que a minha entrada na formação continuada foi um pouco natural, talvez.” (linhas 18-20). Ao utilizar o adjetivo “natural” (linha 19), interpreto que ele realizou um julgamento positivo da situação, por entender que sua entrada na formação continuada foi da forma como ele imaginava. Mediante sua personalidade curiosa, era esperado – em uma esfera micro, por ele mesmo e provavelmente por sua família e amigos, e em um nível macro, pela sociedade – que ele buscasse meios de saciar e ao mesmo tempo continuar a estimular essa curiosidade.

Faço menção à questão do micro e do macro porque estamos, inegavelmente, inseridos em uma sociedade construída sob diversos alicerces; dentre eles, destaco o cultural. Esse pilar social é compreendido e vivenciado de modos diversos por grupos e comunidades de práticas distintos, porque

[a] cultura é um mecanismo adaptativo único que os humanos usam para melhorar sua sobrevivência e realização. A cultura é o maior mecanismo adaptativo porque coordena e objetiva os pontos fortes de muitos indivíduos para aumentar a capacidade de cada um<sup>99</sup> (RATNER, 2007, p. 90).

Creio que a família de Dieguinho o apoiou em sua decisão de continuar a estudar depois da graduação por provavelmente haver nessa família uma “cultura” do estudo, a qual potencialmente é influenciada pela “cultura” da sociedade de graduandos serem

---

<sup>99</sup> Tradução minha do original: “Culture is a unique adaptive mechanism that humans use to enhance their survival and fulfilment. Culture is the greatest adaptive mechanism because it coordinates and objectifies the strengths of many individuals to enhance the capability of each”.

incentivados a continuar sua formação acadêmica a fim de melhorarem sua sobrevivência e aumentarem sua capacidade (no meio acadêmico e em empregos, por exemplo).

Com a coda “eu acho que a minha entrada na formação continuada foi um pouco natural, talvez.” (linhas 18-20), Diego encerra sua micronarrativa. Classifico a primeira fala de Diego como uma narrativa não canônica por me alinhar à percepção de Georgakopoulou (2007). A autora argumenta que os relatos narrativos estão intimamente relacionados a processos socioculturais e identitários, não estando restritos a elementos puramente estruturais e linguísticos, possibilitando “que as vozes dos sujeitos sejam ouvidas e que prioriza o pessoal, o emocional e o experiencial em vez do impessoal, o racional e o regimental” (GEORGAKOPOULOU, 2007, p. 3).

Assim que Dieguinho encerra seu turno, Bia corrobora a fala dele ao indicar que o está ouvindo e que ele pode prosseguir falando (“uhum”, linha 21). Ele, então, inicia uma nova história (a partir da linha 22), a qual se encaixa no padrão laboviano: há (pelo menos) a ação complicadora e os verbos estão conjugados no pretérito perfeito. Essa nova narrativa está relacionada ao término de sua graduação. Das linhas 22 a 25, ele nos dá o resumo da narrativa: “e aí eu lembro que quando eu terminei- >quando eu tava terminando, na verdade< inclusive pra vocês terem uma noção, é tão bizarro que eu terminei a graduação antes do prazo”. Ao usar os termos “tão bizarro” e “antes do prazo”, Diego realiza um autojulgamento explícito negativo de alta gradação em relação ao término de sua graduação.

Eu rio de sua avaliação sobre si (“hh”, linha 26), o que pode ter feito ele imaginar que eu estava reforçando seu autojulgamento. Todavia, eu ri por não concordar com sua escolha vocabular; para mim, não há nada de “bizarro” nele ter terminado a graduação antes do previsto. Quando Dieguinho contou que havia se adiantado, me lembro de ter pensado que o adiantamento fazia todo sentido, porque eu o considero “apressadinho”, ele sempre quer fazer tudo de forma bem rápida. Minha risada, na verdade, representa essa avaliação (positiva) que fiz mentalmente dele – mas que não verbalizei no momento da conversa.

Thelma	48	isso. vocês terminariam na metade=
Diego	49	=então a gente terminaria no meio de 2014 e a gente
	50	acabou terminando em 2013.2, né? inclusive a gente
	51	entregou monografia e essas coisas todas. então meio
	52	que acabou. e aí a gente é:: tinha a FFP. a FFP
	53	tinha reaberto uma- é, na verdade o departamento de
	54	Letras, né? é:: reabriu uma especialização. que é

	55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65	uma especialização da Educação. que é a especialização em Educação Básica. e ai tinha as modalidades. e ai a galera de inglês voltou pra essa especialização. então, era educação básica e língua inglesa. e ai gente acabou fazendo a seleção. eu e a Fran de novo- a Evellyn tinha feito a pri- foi a primeira turma quando voltou, né? então a Evellyn fez e "po, muito legal. faz vocês também." e ai a gente tinha acabado, né? então vamos fazer a seleção e ai a gente fez a seleção. mas eu lembro de ter feito a seleção do mestrado também. em 2014.
Thelma	66	aham
Diego	67 68 69 70 71 72	quer dizer. 2013, né? 2013 pra entrar em 2014. ai a gente fez da especialização. eu e a Fran. e ai fizemos do mestrado. Evellyn e eu. pra PUC. e eu fiz com um colega na época de graduação, que era de 2010.1. que era o Gleicson. que inclusive defendeu recente agora na FFP
Bia	73	ah legal
Diego	74 75	foi orientando da Isabel também no mestrado lá no PPLIN. e ai fizemos eu e Gleicson lá na UFRJ.

Das linhas 27 a 47 (cf. página 199), Diego explica de que forma ele e Fran, uma amiga da graduação na FFP, conseguiram terminar o curso antes do prazo previsto. Ele também começa a calcular em qual semestre eles teriam terminado a faculdade caso não tivessem adiantado disciplinas. Eu concordo com o cálculo dele (“isso. vocês terminariam na metade=”, linha 48). Contudo, antes de concluir minha fala, Dieguinho toma o turno e retoma a orientação (que foi iniciada entre as linhas 27 e 47, cf. página 199): “=então a gente terminaria no meio de 2014” (linha 49). Logo em seguida, ele traz a ação complicadora (“a gente acabou terminando em 2013.2, né? inclusive a gente entregou monografia e essas coisas todas”, linhas 49-51) e a resolução da história (“então meio que acabou”, linhas 51-52). Acredito que Diego utilizou o termo “meio” (linha 51) por estar se referindo apenas à etapa da graduação; para ele, sua experiência no mundo acadêmico ainda não havia sido finalizada.

Dieguinho logo começa outra narrativa. Ele nos situa primeiro com a orientação (“a FFP tinha reaberto uma- é, na verdade o departamento de Letras, né? é:: reabriu uma especialização. que é uma especialização da Educação. que é a especialização em Educação Básica. e ai tinha as modalidades.”, linhas 52-57), para, depois, nos prover o resumo da história: “e ai a galera de inglês voltou pra essa especialização.” (linhas 57-58). Ao usar o termo “galera” (linha 57), entendo que Diego está se referindo a seus colegas

durante a graduação na FFP e a ele mesmo, o que demonstra que, em sua visão, havia um senso de “nós”, de pertencimento, havendo uma identidade de grupo entre ele e os amigos da época da faculdade.

Em seguida, Dieguinho traz a primeira parte da ação complicadora (“e ai gente acabou fazendo a seleção. eu e a Fran de novo”, linhas 59-60), retornando para a orientação: (“a Evellyn tinha feito a pri- foi a primeira turma quando voltou, né?, linhas 60-61). Depois, ele nos conta que “então a Evellyn fez e "po, muito legal. faz vocês também.”” (linhas 61-62). A fala reportada de Evellyn explicita uma avaliação positiva em relação ao curso. Esse julgamento de Evellyn provavelmente provocou afetos positivos em Diego (de felicidade, confiança e animação) em razão de ela ser uma pessoa de quem ele é muito amigo.

Dieguinho gosta muito de Evellyn e a opinião dela é muito importante para ele, pois Evellyn foi uma de suas grandes parceiras acadêmicas durante a graduação e o mestrado. Eles busca(va)m trabalhar para entender suas qualidades de vida e para o desenvolvimento mútuo em parceria. Além disso, como define Labov (1972, p. 366), a avaliação é “o ponto da narrativa, sua razão de ser: por que ela foi contada e onde o narrador quer chegar<sup>100</sup>”. Entendo que a fala reportada de Evellyn que Diego traz em sua narrativa tem justamente o propósito de envolver Bia e a mim no trabalho para entendermos a razão pela qual ele está nos contando a história: o incentivo que recebeu da amiga de tentar a seleção do curso de pós-graduação.

Dieguinho finaliza a história, explicitando a coda (“a gente tinha acabado, né? então vamos fazer a seleção”, linhas 62-63) e fechando a ação complicadora: (“e ai a gente fez a seleção.”, linha 64). Ele inicia outra narrativa canônica, a qual se relaciona com a anterior, ao nos dizer que “mas eu lembro de ter feito a seleção do mestrado também. em 2014.” (linhas 64-65). Em sua frase, ele nos apresenta o que entendo ser o resumo de sua nova narrativa (“mas eu lembro de ter feito a seleção do mestrado também.”) e parte da orientação (“em 2014.”).

Eu digo “aham” (linha 66), concordando com o ano mencionado por Diego. Contudo, eu me confundi, pois, na hora, pensei que ele estava falando da seleção de mestrado que nós dois fizemos em 2014 para ingressar no PPGEL/PUC-Rio. No entanto,

---

<sup>100</sup> Tradução minha do original: “(...) the point of the narrative, it’s raison d’être: why it was told, and what the narrator is getting at”.

ele, na verdade, estava falando de um processo seletivo anterior (“quer dizer. 2013, né? 2013 pra entrar em 2014”, linha 67). Com isso, Dieguinho corrige a orientação que havia nos dado anteriormente. Ele, então, chega à ação complicadora: “ai a gente fez [a seleção] da especialização [para a FFP]. eu e a Fran. e ai fizemos [a seleção] do mestrado. Evellyn e eu. pra PUC. e eu fiz [a seleção do mestrado para a UFRJ] com um colega na época de graduação” (linhas 67-70).

Dieguinho interrompe a ação complicadora sem explicar exatamente qual seleção ele havia feito juntamente a um colega de graduação a fim de contextualizar para Bia e para mim quem era esse colega que não conhecíamos: ele “era de 2010.1. que era o Gleicson. que inclusive defendeu recente agora na FFP” (linhas 71-72). Bia toma o turno rapidamente para se expressar: “ah legal”, (linha 73). Creio que a fala dela pode ser compreendida de duas maneiras: ou como um afeto explícito positivo (que entendo ser de felicidade) por Gleicson ter defendido o mestrado ou como um julgamento positivo da postura de Diego e de seus amigos de tentarem ingressar (juntos) em cursos de pós-graduação (*lato sensu*) ou de mestrado.

Esta última interpretação, aliás, me permite dizer que, com seu comentário, Bia acabou por validar a construção identitária de grupo que Diego está fazendo dele e dos amigos da FFP. Em seguida, Diego retoma o turno, finalizando as explicações sobre Gleicson e detalhando a última parte da ação complicadora, a qual ele havia interrompido anteriormente (“foi orientando da Isabel também no mestrado lá no PPLIN. e ai fizemos eu e Gleicson lá na UFRJ.”, linhas 74-75).

Das linhas 76 a 116 (cf. páginas 200-201), Diego nos conta que queria muito ter feito o mestrado na UFRJ e nos explica as razões para tal: começou a participar de um grupo de pesquisa organizado por uma professora. Dieguinho, então, pergunta a Bia se ela teve aula com essa professora do grupo de pesquisa – visto que Bia se formou pela UFRJ – e os dois começam a comentar sobre alguns professores que conhecem da universidade.

Diego	116	[...] e ai, na época,
	117	eu fiz a seleção e não passei. não passei pra
	118	nenhuma das seleções, né? não passei pra PUC nem
	119	pra UFRJ. mas o mais legal foi que a Evellyn passou
	120	pra PUC. a Evellyn entrou pra PUC e o Gleicson
	121	entrou pra UFRJ, inclusive. só que eu=
Thelma	122	=ele entrou ou não entrou?

Diego	123	quem?
Thelma	124	o Gleicson
Diego	125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138	ele passou. ele passou. inclusive ele ficou muito bolado porque- ele falou assim "cara, quem era pra ter passado nessa prova era você. não eu. eu nem estudei". e ai eu falei "cara, mas é assim mesmo. é coisa de prova, né? tem provas e provas. você manda bem em uma e outras não. e faz parte. era o seu tempo. você tinha que entrar e tal". mas não sei o que aconteceu no meio do caminho que eu acho que ele abandonou. não terminou. e ai, tempos depois, ele voltou pra FFP e defendeu recentemente, como eu falei. com a Isabel. e ai (0,3) eu não passei. fiquei meio triste e tal, mas passei pra especialização e foi eu e Fran de novo fazer especialização.

Após comentarem sobre os professores, a onda chega a seu ápice quando Diego volta a nos contar mais uma história: a de que ele não passou para as seleções de mestrado que havia tentado na época. Ele começa a narrativa pelo resumo (“e ai, na época, eu fiz a seleção e não passei.”, linhas 116-117), passando em seguida para a orientação (“não passei pra nenhuma das seleções, né? não passei pra PUC nem pra UFRJ.”, linhas 117-119). Depois, Dieguinho faz uma avaliação (“mas o mais legal foi que a Evellyn passou pra PUC. a Evellyn entrou pra PUC e o Gleicson entrou pra UFRJ, inclusive.”, linhas 119-121), na qual ele expressa, a meu ver, um afeto positivo altamente graduado de felicidade, satisfação e orgulho pela aprovação dos amigos.

Imagino que Diego fosse voltar a falar dele e de sua não aprovação ao nos dizer que “só que eu=” (linha 121). Porém, eu tomo o turno e lhe pergunto “=ele entrou ou não entrou?” (linha 122), ao que ele me questiona “quem?” (linha 123) e eu o respondo “o Gleicson” (linha 124). Lembro que fiz essa pergunta porque, na hora em que Diego comentou sobre a aprovação de Gleicson no mestrado, a voz de Diego saiu falhada, para mim, e não consegui entender o que ele tinha dito. Ele, então, repete duas vezes que “ele passou. ele passou.” (linha 125) e nos conta a reação de Gleicson a sua própria aprovação – a qual interpreto como uma avaliação.

De acordo com Dieguinho, Gleicson “ficou muito bolado porque- ele falou assim "cara, quem era pra ter passado nessa prova era você. não eu. eu nem estudei".” (linhas 125-128). Ao dizer que Gleicson “ficou muito bolado” (linhas 125-126), Diego realiza um julgamento altamente graduado em relação a como Gleicson se sentiu em relação a sua própria aprovação no processo

seletivo de mestrado, julgamento este que é reforçado pela fala reportada de Gleicson que Diego também nos conta. Também enxergo nessa fala reportada as construções identitárias de Diego como merecedor, estudioso e esforçado (mas azarado) e de Gleicson como menos merecedor e menos dedicado (mas sortudo).

Diego prossegue nas avaliações ao verbalizar, agora, uma fala reportada dele mesmo: “cara, mas é assim mesmo. é coisa de prova, né? tem provas e provas. você manda bem em uma e outras não. e faz parte. era o seu tempo. você tinha que entrar e tal”. (linhas 128-131). Com essa fala, entendo que Diego refuta sua construção identitária que havia sido elaborada na avaliação anterior, demonstrando que “é assim mesmo” (linha 128), um *token* atitudinal para representar um sentimento de conformismo de que há momentos na vida em que não obtemos o resultado almejado, mesmo que tenhamos nos esforçado muito. Ele também ressalta que “faz parte” (linha 130), ou seja, outro *token*, o qual expressa que nos frustrar, não conseguirmos o que queria e lidar com os resultados (e os sentimentos que decorrem de momentos em que não somos bem-sucedidos) são situações inerentes à vida e precisamos aprender a lidar com elas.

Antes de retomar sua história sobre não ter passado nas seleções de mestrado, Diego nos conta que “mas não sei o que aconteceu no meio do caminho que eu acho que ele [Gleicson] abandonou. não terminou [o mestrado]. e aí, tempos depois, ele voltou pra FFP e defendeu [a dissertação] recentemente, como eu falei. com a Isabel.” (linhas 131-135). Após nos contar o que aconteceu com Gleicson em relação ao mestrado que estava cursando na UFRJ, Diego volta a falar sobre sua reprovação. Ele repete o resumo da narrativa (“e aí (0,3) eu não passei.”, linha 135) e avalia como se sentiu (“fiquei meio triste e tal”, linha 136). Essa avaliação é o primeiro momento em que Dieguinho, explicitamente, expressa um afeto negativo de tristeza, decepção e frustração, o qual ele tenta mitigar ao utilizar os termos “meio” e “e tal”.

Entendo que este eufemismo de seu(s) sentimento(s) seja uma forma de se manter coerente com sua fala reportada (linhas 128-131), na qual Diego demonstra ter lidado de forma positiva, calma e tranquila com a não aprovação nas seleções. Ele reforça esse eufemismo ao introduzir sua próxima frase com a conjunção adversativa “mas” (linha 136) para contar que ele e Fran haviam sido aprovados no processo seletivo para a especialização. Ao dizer que “mas passei pra especialização e foi eu e Fran de novo fazer especialização.” (linhas 136-138), Dieguinho enfatiza sua

parceria acadêmica com Fran, a qual ganhou mais uma etapa, e encerra a ação complicadora e a narrativa.

Diego	148	[...] é:: e aí eu fiz essa
	149	especialização com a Fran e aí depois, natural, eu
	150	queria entrar no mestrado de novo. de novo não. eu
	151	queria entrar no mestrado porque eu não tinha
	152	entrado. e aí, naturalmente, no final de 2014, fiz
	153	a seleção. aí fiz de novo a UFRJ. fiz PUC. e aí é:
	154	a UFRJ não me quis mesmo. eu não passei de novo. e
	155	eu passei na PUC e aí vocês sabem o resto. fiz
	156	doutorado. que foi, como eu disse, uma coisa
	157	natural. eu já tava apaixonado pelo meio. queria
	158	ser professor universitário.

Das linhas 137 a 148 (cf. página 201), Diego comenta sobre Viviane, uma colega nossa do doutorado do PPGEL/PUC-Rio que também fez o curso de especialização na mesma época em que ele e Fran o cursaram. Dieguinho então, inicia sua última narrativa ao nos explicar que “é:: e ai eu fiz essa especialização com a Fran” (linhas 148-149). Após a conclusão desse curso, para ele estava claro que “depois, natural, eu queria entrar no mestrado de novo. de novo não. eu queria entrar no mestrado porque eu não tinha entrado.” (linhas 149-152). Em minha interpretação, Diego expressa, implicitamente, a vontade, a expectativa e a ansiedade (afetos positivos) em realizar o que para ele é “natural” (*token* atitudinal).

O uso novamente do adjetivo “natural” me remete ao julgamento supracitado de que, para Diego, dar continuidade aos seus estudos ainda era algo esperado por ele, por sua família, amigos e sociedade – mesmo que algumas situações (as reprovações) tivessem “saído fora” do modo como ele havia vislumbrado que elas ocorreriam. Creio que minha interpretação esteja correta em razão de ele reforçar que “e aí, naturalmente, no final de 2014, fiz a seleção.” (linhas 152-153) – e como já explicado nos parágrafos anteriores, a repetição de palavras, frases e/ou ideias é uma forma de expressar emoções (ALBA-JUEZ; MACKENZIE, 2019).

A onda começa a perder força quando Dieguinho prossegue sua história, contando que “aí fiz de novo a UFRJ. fiz PUC. e aí é: a UFRJ não me quis mesmo. eu não passei de novo.” (linhas 153-154). Ao afirmar que “a UFRJ não me quis mesmo”, Diego expressa implicitamente os afetos negativos de rejeição, frustração e tristeza (altamente graduados, no meu entender), os quais são reforçados pela frase “eu não passei de novo” – isto é, mais uma vez, ele teve que lidar com os

sentimentos negativos de não ter sido aprovado no processo seletivo de mestrado. Contudo, houve um bom acontecimento: “eu passei na PUC e aí vocês sabem o resto. fiz doutorado.” (linhas 155-156).

Diego poderia ter iniciado uma nova história sobre o doutorado na PUC, compartilhando situações, fatos e emoções de modo detalhado. Entretanto, ele se limita a dizer para Bia e para mim que nós duas “sabemos o resto” e que ele “fez doutorado”, em razão de nós três termos “esquemas de conhecimento”, termo utilizado por Tannen e Wallat (2002, p. 190) para explicar que “a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo”. Faz muito sentido Dieguinho ter sido muito sucinto em relação ao doutorado, pois Bia e eu estivemos presentes na maior parte do doutorado dele. Nós duas conhecemos bem as histórias mais relevantes que Diego teria a contar, os julgamentos que faria, as emoções que verbalizaria, por estarmos continuamente envolvidos no trabalho para entender nossas (qualidades de) vidas no meio acadêmico, o que nos uniu e contribuiu para nosso desenvolvimento mútuo.

A onda, então, arrebenta quando ele reitera que “eu já tava apaixonado pelo meio.” (linha 157), expressando os afetos positivos altamente graduados de paixão, amor e felicidade que lhe eram (e são) provocados pelo meio acadêmico. A onda quebra de vez quando ele reforça que “queria ser professor universitário.” (linhas 157-158), expressando claramente a projeção identitária com a qual se identifica(va) e que almeja(va) alcançar. Mesclo passado e presente em minha última frase por saber que, apesar de Diego trabalhar no Instituto Benjamin Constant com alunos da educação básica, há momentos em que ele cogita tentar novamente concurso público, mas agora um que seja voltado para a educação superior.

Essa história-onda se encerra por aqui, porque a segunda já começa a se formar, vinda diretamente do mar de lembranças de Dieguinho. Em sua segunda história-onda, ele conta a Bia e a mim de que forma o incentivo de seus professores da época da graduação na FFP foi peça-chave para que ele se sentisse motivado e animado para dar prosseguimento à sua formação acadêmica.

### 5.3.2 Segunda onda<sup>101</sup>

Diego	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	eu acho que tem um pouco disso- o fato de eu ter continuado a minha formação e querer ser professor universitário e querer estar no instituto federal, que seja, foi muito por conta do incentivo que meio que eu tinha dos professores que eu tive, né? e eu não sei, mas eu acho que eu dei uma sorte é:: talvez, né? é muito grande de ter tido, na época da minha formação, quatro anos- cinco, né? que eu tive de FFP, contando a especialização, de ter professores que me incentivaram muito. não só a mim, mas a minha turma toda. as turmas que vieram antes nesse ciclo que eu fiquei lá. então, todos os meus colegas, eu acho de:: (0,2) e a gente via isso- a minha turma, por exemplo, todo mundo da minha turma foi, de alguma forma, monitor, bolsista de iniciação científica, de iniciação à docência. pessoal fez mestrado depois, né? tem gente que hoje não dá mais aula, foi fazer outras coisas, mas assim- todo mundo, na época, teve algum envolvimento com pesquisa científica. trabalhou, de certa forma, com isso. então, eu acho também que eu fui uma pessoa muito agraciada nesse período de formação, sabe? tive professores substitutos? tive. mas assim, é: diferente de colegas que eu ouço de que na época de graduação era um caos, né? querendo ou não, convenhamos, eu acho que foi um período diferente também, né? no país.
Thelma	28	é
Diego	29 30	no segundo governo do Lula, se eu não me engano, assim. então assim=
Thelma	31	no final do governo dele pro início da Dilma
Diego	32 33	isso. pro início da Dilma. cara, é diferente, né? tudo bem, Sérgio Cabral no estado, né?
Thelma	34 35	teoricamente, o Brasil estava em um momento de maior prosperidade
Diego	36	é. eu acho que isso também. tinha muito concurso
Bia	37	tinha mais questões culturais e concursos
Diego	38 39 40 41	isso. exatamente. então, a gente era muito incentivado. eu acho. pelo menos eu- a visão que eu tenho era isso. era essa. de que a gente foi muito estimulado pra isso.

Essa pequena (mas forte) onda se inicia com um longo turno de Diego comentando sobre a importância dos professores em sua decisão de continuar sua formação acadêmica. Ele expressa, para Bia e para mim, sua opinião de que “o fato de eu ter continuado a minha formação e querer ser professor universitário

<sup>101</sup> Esta história-onda se encontra em sua totalidade tanto nesta seção quanto nos anexos deste trabalho (vide capítulo 10, seção 10.1.4).

e querer estar no instituto federal, que seja, foi muito por conta do incentivo que meio que eu tinha dos professores que eu tive, né?” (linhas 01-05). Ou seja, em seu resumo, Diego realiza, a meu ver, um julgamento positivo da postura de seus professores em encorajá-lo a continuar seus estudos e a sonhar/desejar fazer parte do corpo docente de uma universidade e/ou instituto federal.

Ele prossegue através da orientação, supondo que “não sei, mas eu acho que eu dei uma sorte é:: talvez, né? é muito grande de ter tido, na época da minha formação, quatro anos- cinco, né? que eu tive de FFP, contando a especialização, de ter professores que me incentivaram muito.” (linhas 6-10). Dieguinho, novamente, julga positivamente o comportamento de seus professores de terem o incentivado, mas atribui essa boa experiência que teve ao fator “sorte” (termo que entendo ser um *token* atitudinal). No final de sua fala, ele acaba por fazer um comentário sobre professores substitutos que acredito explicar essa “sorte”.

Antes de estabelecer essa relação entre o início e o final de sua fala, considero relevante comentar que, real e infelizmente, existem professores diferentes dos que Diego teve, que não estimulam seus alunos a prosseguirem seus estudos e/ou a exercerem o magistério após se formarem. Conforme comenta Barcelos (2019, p. 52)

[s]abe-se que um dos grandes desafios contemporâneos é, como citado por muitos professores e publicado em várias reportagens e livros, a existência de alunos-professores sem vontade de querer ser professor, em muitos casos devido ao baixo status dessa profissão no Brasil e baixos salários – por vezes cortados ou atrasados. São desafios de ordem política e social que imbuem os professores de desesperança e desmotivação e, em geral, causam problemas de ordem afetiva e desmotivação pela carreira docente.

Com base na minha própria escolha por me tornar professora, digo que, de modo geral, quem opta por cursar uma licenciatura (de qualquer disciplina) tem (uma boa) noção de que a profissão docente não é “um mar de rosas”. Como bem disse Barcelos (2019) – e como eu apresentei no capítulo introdutório deste trabalho –, são veiculados na mídia os muitos problemas que professores e professoras já formados/as enfrentam e que professores e professoras que estão para se formar enfrentarão nas escolas. Assim como Dieguinho, também “dei sorte” de encontrar ao longo de minha formação professores e professoras que me motivaram a seguir em frente e acreditar no meu sonho

de me tornar uma docente, mas que sempre falaram abertamente sobre os problemas da profissão e como lidavam com eles.

Diego faz uma autocorreção de sua orientação, a fim de expandir o escopo da influência muito positiva dos docentes (“não só a mim, mas a minha turma toda. as turmas que vieram antes nesse ciclo que eu fiquei lá. então, todos os meus colegas, eu acho de:: (0,2) e a gente via isso-”, linhas 10-13). Ao fazer essa expansão, ele acaba por projetar uma identidade coletiva “em camadas”, como as bonecas russas Matrioska<sup>102</sup>: existem várias bonecas menores dentro da boneca maior. No caso da identidade coletiva expressa por Dieguinho, entendo que a boneca maior são “as turmas que vieram antes nesse ciclo que eu fiquei lá” (linhas 11-12), que simboliza a cultura da FFP (ao menos no departamento de Letras).

Uma boneca um pouco menor representa a turma (de Diego), e as bonecas menores simbolizam os indivíduos – no caso, Dieguinho e seus colegas de turma. Minha analogia se justifica porque ele afirma que “a minha turma, por exemplo, todo mundo da minha turma foi, de alguma forma, monitor, bolsista de iniciação científica, de iniciação à docência. pessoal fez mestrado depois, né? tem gente que hoje não dá mais aula, foi fazer outras coisas, mas assim- todo mundo, na época, teve algum envolvimento com pesquisa científica. trabalhou, de certa forma, com isso.” (linhas 13-21). Diego demonstra que todos pertenciam ao mesmo grupo, havendo os sentimentos de identificação, reconhecimento e pertencimento (SNOW, 2001; DUSZAK, 2002) e um senso de identidade coletiva (dele com os colegas e de sua turma com as outras turmas por ele mencionadas).

Essa (co)construção identitária, de acordo com Tajfel (1981, p. 255) ocorre em razão de a identidade ser uma das partes relacionadas ao “autoconceito do indivíduo que deriva de seu conhecimento ou de seu pertencimento a um grupo (ou grupos) social, juntamente com o valor e o significado emocional associados a esse pertencimento<sup>103</sup>”. Todavia, De Fina (2006, p. 355-356) acredita que

as lealdades dos membros são continuamente revisadas de acordo com as circunstâncias históricas e locais, e tanto a forma como as pessoas se

<sup>102</sup> Para mais informações sobre as bonecas, vide <https://www.significados.com.br/matrioska/>.

<sup>103</sup> Tradução minha do original: “(...) individual’s self-concept which derives from his knowledge or his membership in a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership”.

relacionam com os grupos sociais quanto o significado atribuído às categorias sociais mudam ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais. Da mesma forma, as identidades podem ser expressas não apenas em nível coletivo, mas também individual: essas duas facetas da identidade nunca se sobrepõem completamente<sup>104</sup>.

A onda chega a seu ápice quando Diego, ao avaliar, nos diz que acredita que “eu fui uma pessoa muito agraciada nesse período de formação, sabe?” (linhas 21-22). Ao dizer que foi “uma pessoa muito agraciada” (linhas 21-22), ele expressa claramente um afeto positivo altamente graduado de gratidão e felicidade. Entendo que este sentimento de benção está diretamente conectado à “sorte” (linha 06) que ele mencionou ter, a qual está relacionada a seus professores. Interpreto que exista essa relação entre se sentir agraciado/ter sorte e os docentes que passaram por sua formação quando ele nos conta que “tive professores substitutos? tive. mas assim, é: diferente de colegas que eu ouço de que na época de graduação era um caos, né?” (linhas 23-25).

Implicitamente, Dieguinho compara os professores efetivos com os substitutos, demonstrando que, em muitos momentos, ter aula com os substitutos “era um caos” (linha 25), ao menos segundo “colegas que eu ouço” (linha 24). Essa opinião que ele traz de outros colegas de graduação que não tiveram boas experiências com professores substitutos se configura, em minha percepção, em um julgamento negativo altamente graduado desses professores. Encaro o termo “caos” (linha 25) como um *token* atitudinal que representa que ter tido aula com os professores substitutos foi uma experiência muito negativa e desagradável para os colegas mencionados por Diego, talvez em virtude de os substitutos não terem tanta experiência quanto os professores efetivos, ou talvez por não serem muito comprometidos com seu trabalho, por exemplo, na visão dos alunos.

Outro fator que, na perspectiva de Diego, contribuiu bastante para que sua experiência durante o curso de licenciatura fosse extremamente positiva e influenciasse sua decisão de prosseguir com os estudos foi que “querendo ou não, convenhamos, eu acho que foi um período diferente também, né? no país.” (linhas 25-27) em diversos aspectos na época de sua graduação. Eu me alinho ao seu

---

<sup>104</sup> Tradução minha do original: “(...) membership loyalties are continuously revised according to historical and local circumstances, and both the way in which people relate to social groups, and the meaning given to social categories, change through time and in different social context. Likewise, identities can be expressed not only at a collective, but also at an individual, level: these two facets of identity never completely overlap”.

posicionamento (“é”, linha 28) e ele deixa claro que está se referindo ao aspecto político (“no segundo governo do Lula, se eu não me engano, assim. então assim=”, linhas 29-30). Eu, então, retifico o mandato presidencial ao qual ele se refere (“no final do governo dele pro início da Dilma”, linha 31) e ele concorda comigo (“isso. pro início da Dilma.”, linha 32).

Dieguinho acredita que “cara, é diferente, né?” (linha 32) essa época na qual ele, Bia e eu nos graduamos, em relação à política, do momento que estávamos vivenciando no país quando gravamos essa conversa, no final de 2022. Entendo que seu comentário é um julgamento negativo à situação política em que nos encontrávamos na época da gravação, dando a entender que ele considera o momento anterior (“o segundo governo do Lula pro segundo governo da Dilma”) melhor, mais próspero, de mais oportunidade. Ele, contudo, também faz uma reclamação à época de nossas graduações ao criticar “Sérgio Cabral no estado, né?” (linha 33), crítica que se configura num julgamento implícito negativo altamente graduado (e arrisco dizer que de sanção social, pois, no caso do ex-governador, ele sofreu sanções legais e encara as consequências de seus atos até o momento).

Eu opino que “teoricamente, o Brasil estava em um momento de maior prosperidade” (linhas 34-35). Lembro-me que usei o advérbio “teoricamente” pois minha impressão é de que, entre 2002 e 2014, aproximadamente, muitas pessoas compartilhavam dessa opinião positiva até os escândalos de corrupção irromperem no país. Diego concorda comigo (“é. eu acho que isso também.”, linha 36) e ressalta que nessa época “tinha muito concurso” (linha 36), diferente do momento atual. Bia reforça o posicionamento de Dieguinho de que havia maior foco e preocupação com “questões culturais e concursos” (linha 37). Nossos comentários demonstram que nós três estamos alinhados acerca de nossas opiniões sobre o momento político sobre o qual falávamos.

Diego concorda com Bia (“isso. exatamente.”, linha 38) e a onda arrebenta quando ele ressalta que “a gente era muito incentivado. eu acho. pelo menos eu- a visão que eu tenho era isso. era essa. de que a gente foi muito estimulado pra isso.” (linhas 38-41). Em sua última fala, uma coda, Dieguinho reforça sua opinião de que ele e seus colegas da FFP foram “muito incentivado[s]” e “muito estimulado[s]” – enfatizando, conseqüentemente, mais uma vez, os julgamentos positivos que fez de seus mestres em razão de seu estímulo,

encorajamento e incentivo – e a identidade de grupo que ele elaborou dele mesmo e dos colegas de graduação ao longo de sua história.

Essa narrativa de Dieguinho me remete a algumas considerações de Zembylas (2007) acerca da relação entre emoções e poder. Zembylas (2007, p. 294) questiona

(...) como as emoções estão implicadas nas relações de poder, resistência e transformação na docência? Como as emoções criam conexões afetivas na sala de aula e quais são as implicações (políticas) dessas conexões? (...) [E]moções desempenham um papel crucial nas formas como os indivíduos se reúnem e constituem “corpos” coletivos na sala de aula – isto é, (...) as conexões afetivas não são individualizadas, mas trabalham para unir toda uma comunidade. Tal argumento desafia claramente a suposição de que as emoções são fenômenos “individuais” e “privados” e apóia a posição de que as emoções são cruciais para a política, no sentido de que o poder é um aspecto inextricável de como os indivíduos se reúnem, se movem, e habitam na sala de aula (ver Ahmed, 2004; Butler, 1997). Em outras palavras, as emoções não são apenas consideradas respostas reativas privadas a eventos, mas também são socialmente organizadas e gerenciadas por meio de “convenções sociais, escrutínio da comunidade, normas legais, obrigações familiares e injunções religiosas” (Rose, 1990, p. 1). Portanto, tanto o poder – ou seja, quem o exerce, por meio de quais mecanismos e com quais implicações – quanto a resistência estão no centro da exploração das emoções na educação<sup>105</sup>.

Essa centralidade das emoções ocorre porque elas “são um local de controle sociopolítico e, portanto, não podem ser entendidas fora da cultura e da ideologia” (BOLER; ZEMBYLAS, 2016, p. 18), além de poderem “funcionar como um modo de resistência às normas dominantes<sup>106</sup>” (idem, ibidem, p. 18).

Tendo chegado ao fim da segunda história-onda de Dieguinho e de minhas considerações acerca do que ele contou para Bia e para mim, finalizo também o capítulo

<sup>105</sup> Tradução minha do original: “(...) how are emotions implicated in power relations, resistance, and transformation in teaching? How do emotions create affective connections in the classroom, and what are the (political) implications of these connections? (...) [E]motions play a crucial role in the ways that individuals come together and constitute collective “bodies” in the classroom – that is, (...) affective connections are not individualized but work to bind together a whole community. Such an argument clearly challenges the assumption that emotions are “individual” and “private” phenomena and supports the position that emotions are crucial to politics, in the sense that power is an inextricable aspect of how individuals come together, move, and dwell in the classroom (see Ahmed, 2004; Butler, 1997). In other words, emotions are not only considered private reactive responses to events, but are also socially organized and managed through “social conventions, community scrutiny, legal norms, familial obligations and religious injunctions” (Rose, 1990, p. 1). Therefore, power – that is, who exercises power, through which mechanisms, and with what implications – as well as resistance are at the center of exploring emotions in education”.

<sup>106</sup> Tradução minha do original: “emotions are a site of socio-political control and therefore cannot be understood outside culture and ideology. Further, (...) emotions [may] function as a mode of resistance to dominant norms”.

– que foi dedicado a ele. No próximo capítulo, foco em Emanuelle, explicando um pouco quem ela é a partir de sua própria opinião e de minha perspectiva, além de apresentar as análises das duas observações de Manu que mais chamaram minha atenção.

## 6 Tripulante Emanuelle/Manu

*Olhe para as estrelas, olhe  
como elas brilham para você e  
para tudo que você faz.<sup>107</sup>  
(Coldplay, Yellow)*

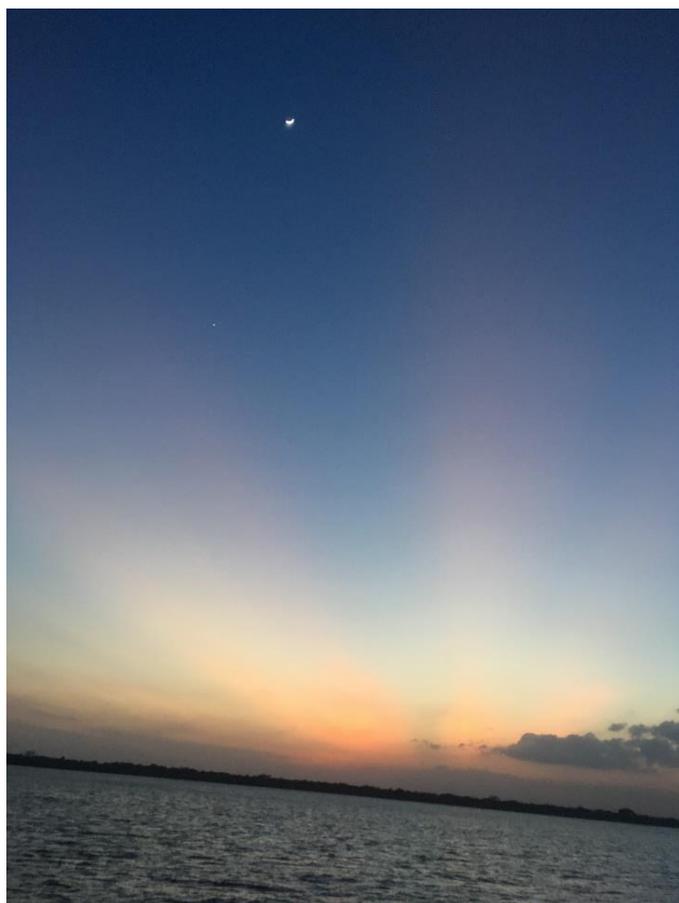


Figura 6 – Pôr-do-sol e nascer da lua

Fonte: Foto tirada por mim durante passeio de barco pela Baía de Guajará, Belém, PA, 2018

*Emanuelle de Souza Fonseca Souza é graduada em Licenciatura em Português- Inglês e Literaturas Correspondentes pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) desde 2007. Tornou-se especialista em Literatura Infantil-Juvenil e em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2009. É também especialista em Linguística Aplicada ao ensino de inglês como língua estrangeira pela Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 2012. É mestre em*

---

<sup>107</sup> Tradução minha do original: “Look at the stars / Look how they shine for you / And everything you do”

*Estudos Linguísticos pela UERJ/FFP desde 2018. É doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Desde 2008 leciona inglês em escolas de idiomas e empresas. Atuou como professora substituta/contratada da grade de inglês na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ/FFP, lecionando dois cursos por semestre por três anos (2011-2014). Atualmente, é professora no Instituto Anísio Teixeira, ISAT, lecionando para os cursos de Letras e Pedagogia desde 2017.*

Da mesma forma que apresentei “as vitrines” de Beatriz e Diego, apresento a de Emanuelle, trazendo informações retiradas de seu currículo Lattes, escritas no parágrafo anterior, que dão conta de resumir sua formação acadêmica e profissional. Todavia, resumir Manu a estes poucos (e verdadeiros) fatos sobre sua vida seria como tentar ofuscar múltiplos feixes de luz que irradiam das estrelas.

Manu está efetivamente em minha vida desde 2019. Em virtude de nossa aproximação a nível pessoal e de nosso convívio nas aulas do doutorado, ela acabou por se tornar parte desta travessia acadêmica de modo natural e informal desde 2020. Formalmente, convidei-a para ser uma das praticantes deste estudo após minha qualificação, em setembro de 2022. Em razão de muitas situações (complicadas e delicadas) que aconteceram na vida de Emanuelle no final de 2022, optei por pedir a ela que escrevesse um texto de apresentação sobre si – assim como os de Bia e Dieguinho – apenas em janeiro deste ano, 2023. No dia 14 de fevereiro, ela me enviou o texto que segue.

## **6.1 A alma da tripulante Emanuelle**

Meu nome é Emanuelle, sou professora, mãe, filha, esposa, apaixonada por estudar, aprendente e amiga de Thelma. Também sou praticante exploratória, o que me faz estar engajada no 'trabalho para entender', não apenas na sala de aula, mas aqui, ali, em todo lugar. Gosto de livros, dormir, comer, dançar, cantar, gargalhar alto e contar uns causos (sou a maior tagarela), mas também sou uma boa ouvinte. Estar em formação continuada me ajuda a me entender melhor e a me relacionar melhor com minhas dores. Reconhecer o grande processo de formação continuada que é a vida me torna mais humilde e menos mesquinha diante das oportunidades de aprendizado que gentilmente se oferecem para mim quando preciso.

## 6.2

### Minha visão da maruja Manu no reflexo das águas

Manu é divertida, inteligente, carinhosa, parceira, sincera, brincalhona, super organizada, dedicada, focada e generosa. Somos muito parecidas, mas obviamente temos nossas diferenças. Por exemplo, me considero menos implicante e (um pouco) mais paciente do que ela, em especial com pessoas com quem não temos muita afinidade. Adoramos fofocar e “jogar conversa fora”, ações que se tornaram de rotina a partir do momento em que nos aproximamos durante o doutorado. Manu me apoiou (e apoia) e me incentivou (e incentiva) bastante em muitos momentos da minha vida (pessoal e acadêmica) desde 2019. Falo por mim (mas acho que também posso falar por ela nesse aspecto): nossas jornadas acadêmicas foram mais leves em virtude da nossa amizade. Com sua sinceridade, ela “me deu uns sacodes”, me ajudando a sair da inércia e partir para a ação de escrever esta travessia, além de me dar “injeções de ânimo”. Talvez esse texto nem existiria se Manu não tivesse me chamado a atenção para a duplicidade de temas que estava vivenciando sem nem me dar conta (cf. cap. 1).

## 6.3

### As ondas do mar

Em decorrência da pandemia do coronavírus, meu contato com Emanuelle durante 2020 e 2021 não poderia ter sido diferente (do que tive com Bia e Diego): online. Dos lanchinhos durante uma aula do doutorado e outra no campus da PUC, nos quais conversávamos muito, passamos a ter nossos momentos de socialização através das telas (do computador, do celular, do tablet). Tivemos muitas conversas por chamadas de vídeo e por ligações telefônicas, assim como trocamos inúmeras (e incontáveis) mensagens de texto e de áudio no WhatsApp para falarmos de nossas teses, de apresentações em parceria em eventos científicos, da vontade de escrevermos textos acadêmicos juntas e de assuntos de cunho mais pessoal. Em 2022, conseguimos nos reencontrar presencialmente algumas vezes, na PUC, em reuniões de orientação.

Como já expus e justifiquei em outros momentos de minha escrita (cf. caps. 3, 4 e 5), Bia, Dieguinho e Manu foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, estando ao meu lado em muitos momentos marcantes e determinantes desta travessia acadêmica. Os tripulantes me deram muita segurança, aconchego e esperança ao longo dessa jornada.

Ao observarmos uma à outra – através da tela do computador, literalmente, e através de nossas palavras, metaforicamente –, compartilhamos histórias, detalhes e impressões sobre os motivos de termos escolhido continuar nossa formação acadêmica e sobre situações que ocorreram ao longo de nossas trajetórias acadêmicas (e pessoais). Com nossas conversas, jogamos luz sobre nossas identidades, emoções, perspectivas e avaliações. Apesar de termos compartilhado muitas informações interessantes e instigantes, seria inviável (tentar) analisar a totalidade da conversa que tivemos através do Zoom (cf. seção 3.4). Por esta razão, fiz um recorte das falas de Manu que mais me chamaram a atenção, as quais totalizam nove minutos aproximadamente. Portanto, apresento estes recortes, ou melhor, histórias-onda, nas próximas duas subseções – as quais foram aprovadas por Emanuelle a serem incluídas nesta tese.

### 6.3.1 Primeira onda<sup>108</sup>

Thelma	13 14	[...] por que que você quis fazer mestrado e doutorado?
Manu	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	[...] então (.) quando eu entrei pra:: °deci° né? quando eu decidi fazer a graduação, eu sabia que eu ia fazer especialização, mestrado e doutorado... pra mim nunca foi uma <u>dúvida</u> po:rque:: minha mãe não sabe ler não sabe escrever, então... hh minha mãe sempre falava que estudar é muito importante (.) então eu <u>cresci</u> gostando muito de estudar eu sempre gostei muito de ler, sempre gostei muito de estudar... aprender pra mim sempre foi <u>muito bom</u> assim, sempre foi muito pa- prazeroso (.) hh então:: foi um VALOR que eu:: herdei da minha mãe... né, apesar da minha mãe <u>não ter estudado</u> foi um valor que foi passado <u>pra mim</u> (.) hh então qua::ndo: eu f- fui fazer a graduação (.) eu já tinha <u>certeza</u> de que eu ia fazer até o doutorado né, que eu ia concluir tudo ... e aí que eu n- que eu não ia <u>parar</u> ... né, porque assim e: e:: >quando você começa a estudar, você vai vendo que você vai estudando um pouquinho ali< e depois tem uma outra coisa aqui: e você nunca fica sabendo tudo ... hh e eu a- °e° e ao mesmo tempo eu me sentia muito INSEGURA com meu conhecimento né, SEMPRE me senti muito <u>insegura</u> com meu conhecimento ... se:mpre:: achei que eu tinha muita dificuldade pra aprender... e: então:: (.) eu fui seguindo porque eu pensei assim: "bom eu sou uma professora (.) hh se eu for estudando cada vez mais, eu vou saber cada vez mais pra ensinar cada

<sup>108</sup> A totalidade da transcrição desta observação se encontra nos anexos deste trabalho (vide capítulo 10, seção 10.1.5).

42	vez melhor" ... hh então:: foi por isso que: eu:: que
43	eu decidi (.) primeiro porque era u:m u::m um valor
44	estudar segundo porque era uma coisa que foi hh
45	passada quando eu entrei na graduação eu já sabia
46	que queria fazer.. ((terminou de tomar um gole de
47	café)) né, eu já tinha esse plano ... hh e depois por
48	que:: por conta dessa sensação (.) de achar que
49	nunca é o suficiente, que precisava sempre <u>estudar</u>
50	<u>mais</u> (.) <u>sempre cada vez mais</u> hh é:: pra saber mais
51	e pra ensinar <u>melhor</u>

Emanuelle e eu estávamos conversando sobre uma situação que aconteceu com Manu na faculdade em que ela trabalha. Ao final dos comentários sobre essa situação, eu aproveito que estávamos conversando sobre o meio acadêmico e introduzo o assunto “minha tese” (linhas 01-13) e me desculpo com ela (e me culpo) por não saber suas razões para ter continuado a estudar. Manu reage à minha culpa e desculpa como se eu estivesse exagerando e eu insisto para que ela me conte sua história. Ela reage mais uma vez e eu insisto novamente no questionamento de “por que que você quis fazer mestrado e doutorado?” (linhas 13-14).

Manu inicia sua narrativa com uma orientação, me explicando que “[...] então (.) quando eu entrei pra:: °deci° né? quando eu decidi fazer a graduação, eu sabia que eu ia fazer especialização, mestrado e doutorado...” (linhas 15-18). Ao dizer que “sabia que eu ia fazer” (linha 17), ela transmite uma assertividade muito grande do que aconteceria em sua vida através de sua escolha lexical pelo verbo “saber” – o que enxergo ser uma manifestação explícita de afeto positivo (de média gradação). Ela justifica sua certeza ao contar que “pra mim nunca foi uma dúvida po:rque:: minha mãe não sabe ler não sabe escrever, então... hh minha mãe sempre falava que estudar é muito importante (.)” (linhas 18-21).

Ao dizer que “nunca foi uma dúvida” (linha 18), Manu reforçou o afeto positivo que já havia expressado, aumentando sua gradação ao enfatizar a palavra “dúvida” quando a pronunciou. Esse aumento da intensidade do afeto se deve, a meu ver, em razão de as “emoções pode[re]m ser expressas (...) verbalmente, por meio de entonação, interjeições, palavras afetivas, atos de fala expressivos, metáforas emocionais, implicaturas emocionais, etc<sup>109</sup>” (SCHWARZ-FRIESEL, 2015, p. 167). Esse processo de

<sup>109</sup> Tradução minha do original: “(...) emotions can be expressed (...) verbally, through intonation, interjections, affective words, expressive speech acts, emotional metaphors, emotional implicatures, etc.”

ênfatizar palavras através de sua entonação é recorrente nas falas de Manu (nos excertos selecionados e nas conversas que temos normalmente).

Ao compartilhar comigo que sua mãe “não sabe ler não sabe escrever” (linha 19) e que ela “sempre falava que estudar é muito importante (.)” (linhas 20-21), Manu divide um fato que, em meu olhar, foi determinante em sua criação e na (co)construção de sua identidade (como pessoa, profissional e estudante). Ao mesmo tempo que essa é uma situação particular à família de Manu, também é uma situação que muito provavelmente dialoga com histórias de pessoas cujos pais não possuem (muita) formação acadêmica. A fala de Manu pode provocar os sentimentos de identificação e reconhecimento em outras pessoas porque

[s]e as narrativas de experiências pessoais fossem apenas pessoais, elas não alcançariam as discussões da memória coletiva, do discurso público e da política de identidade. Em cada uma dessas esferas (e outras), a pessoa é maior do que pessoal<sup>110</sup> (SHUMAN, 2007, p. 176).

Além disso, apesar de as pessoas contarem histórias

(...) sobre suas próprias experiências pessoais, essas narrativas inevitavelmente incluem outras vozes na forma de discurso relatado e também as experiências de outras pessoas (...). A experiência reconhecidamente compartilhada também é maior do que pessoal, mas isso não significa que o irreconhecível seja inteiramente pessoal. Tanto a experiência mais comum, reconhecidamente compartilhada, quanto a mais extraordinária ou desconhecida, podem ser usadas alegoricamente, como maiores do que relatos pessoais. A narrativa é levada a seus limites tanto pelo uso de uma história particular além do contexto da experiência que ela representa quanto pelo uso de uma história pessoal para representar uma experiência coletiva<sup>111</sup> (SHUMAN, 2007, p. 176).

Manu continua sua história através de uma avaliação, ressaltando que “então eu cresci gostando muito de estudar eu sempre gostei muito de ler, sempre gostei muito de estudar... aprender pra mim sempre foi muito

<sup>110</sup> Tradução minha do original: “If personal experience narratives were only personal, they would not reach as they do into discussions of collective memory, public discourse, and the politics of identity. In each of these realms (and others), the person is larger than personal”.

<sup>111</sup> Tradução minha do original: “(...) about their own, personal, experiences, those tellings inevitably include other voices in the form of reported speech and other people’s experiences as well (...). Recognisably shared experience is also larger than personal, but that does not mean that the unrecognisable is entirely personal. Both the most ordinary, recognisably shared experience and the most extraordinary or unfamiliar can be used allegorically, as larger than personal accounts. Storytelling is pushed to its limits both by the use of particular story beyond the context of the experience it represents and by the use of a personal story to represent a collective experience.”

bom assim, sempre foi muito pa- prazeroso” (linhas 21-24). Em sua fala, ela manifesta explicitamente afetos positivos de prazer e felicidade em relação aos atos de estudar, ler e aprender. Enxergo nesses afetos uma alta gradação em virtude da repetição que Manu faz do verbo “gostar” e dos advérbios “muito” e “sempre”. A partir da expressão dos afetos, ela também se projeta identitariamente como uma pessoa estudiosa, que ama o conhecimento.

Manu faz questão de destacar que esse amor pelos estudos “foi um VALOR que eu:: herdei da minha mãe... né, apesar da minha mãe não ter estudado foi um valor que foi passado pra mim (.)” (linhas 25-27). Creio que, nesse momento, Manu realizou um julgamento positivo da atitude de sua mãe de ter se preocupado com que Emanuelle valorizasse a educação. Esse julgamento ganha força, em minha visão, em virtude da ênfase no substantivo “VALOR” e do uso da conjunção “apesar”. A utilização deste conectivo traz, a meu ver, o sentido de quebra de expectativas: talvez Manu imaginasse que, por sua mãe não ter tido instrução formal, não fosse incentivá-la a buscar esse caminho.

Em razão da criação que teve, Manu afirma que “hh então qua::ndo: eu fui fazer a graduação (.) eu já tinha certeza de que eu ia fazer até o doutorado né, que eu ia concluir tudo ... e aí que eu n- que eu não ia parar” (linhas 27-30). Em sua afirmação, entendo que ela expressa afetos positivos de determinação, garra, força de vontade e foco em seu objetivo através do *token* atitudinal “não ia parar”. Manu prossegue, avaliando que não pararia de estudar “porque assim e: e:: >quando você começa a estudar, você vai vendo que você vai estudando um pouquinho ali< e depois tem uma outra coisa aqui: e você nunca fica sabendo tudo ...” (linhas 31-34). Ou seja, em sua percepção, sempre é possível buscar mais conhecimento, porque este não se esgota.

Essa busca por mais conhecimento de Manu se justifica porque ela confessa que “ao mesmo tempo eu me sentia muito INSEGURA com meu conhecime:nto né, SEMPRE me senti muito insegura com meu conhecimento ... se:mpre:: achei que eu tinha muita dificuldade pra aprender...” (linhas 34-38). Manu expressa diretamente afetos negativos de insegurança, dificuldade, fragilidade e vulnerabilidade que são altamente graduados pela repetição que ela faz dos advérbios “sempre” e “muito/a”. Embora anteriormente Manu tenha se apresentado identitariamente como uma pessoa muito estudiosa, que ama a aprendizagem e o conhecimento, ela agora se projeta como uma pessoa amedrontada por aquilo que tanto

ama, duvidando de si. Em nenhum momento desta história ela explica a origem deste medo, mas interpreto que, em sua segunda observação (cf. subseção 6.3.2), as razões para sua insegurança ficam um pouco mais explicadas.

Ela prossegue a narrativa, avaliando que “eu fui seguindo porque eu pensei assim: “bom eu sou uma professora (.) hh se eu for estudando cada vez mais, eu vou saber cada vez mais pra ensinar cada vez melhor” ...” (linhas 38-42). Com a fala reportada que traz de si, Manu realiza um autojulgamento positivo, demonstrando (desejar) ser uma professora dedicada, que almeja fazer seu trabalho com afinco e com cada vez mais excelência e qualidade. Também vejo, em sua avaliação, um oxímoro: por mais que ela não se sentisse segura em relação ao seu próprio conhecimento, apenas o conhecimento pode(ria) ajudá-la a vencer esse medo. Essa aparente contradição pode ter origem no modo “como os professores se veem em seu papel profissional influencia suas crenças (...), como eles se retratam e orientam suas ações e experiências emocionais durante as transações<sup>112</sup>” (SCHUTZ et al., 2007, p. 227)

Manu encerra seu turno de fala ao resumir a narrativa (linhas 42-51), ressaltando os motivos que a levaram a prosseguir com sua formação acadêmica: “primeiro porque era u:m u::m um valor estudar segundo porque era uma coisa que foi hh passada quando eu entrei na graduação” (linhas 43-45) e por sentir que seu conhecimento “nunca é o suficiente, que precisava sempre estudar mais (.) sempre cada vez mais” (linhas 49-50). Encaro que o uso do substantivo “valor” se caracteriza como um *token* atitudinal para expressar os ensinamentos, lições, conselhos e atitudes que Emanuelle aprendeu com a mãe ao longo da vida (afetos positivos).

Das linhas 52 a 56 (cf. página 204), eu expesso minha imensa surpresa com a história, sobretudo com o fato de a mãe de Manu não saber ler, e Manu reage às minhas falas. O fato em si não me surpreendeu; recordo-me que, na hora, o que me chocou foi conhecer Emanuelle desde 2019 e ela nunca ter me contado essa história anteriormente. A partir da linha 57, consigo expressar com mais clareza o que senti após ter escutado sua narrativa.

---

<sup>112</sup>Tradução minha do original: “(...) how teachers view themselves in their professional role influences their beliefs about pedagogy, how they portray themselves, and it guides their actions and emotional experiences during transactions”.

Thelma	57	[o o que você acabou de me contar é (.)
	58	tipo (.) MUITO <u>forte</u> , assi:m é muito bonito muito
	59	<u>nobre</u> seus motivos pra ter procurado uma formação
	60	continuada ... e: cara (.) se eu já te admirava de
	61	ter feito a graduação <u>grávida</u> , te admiro mais ainda
	62	agora ... ((Manu sorri)) sério (.) você é foda,
	63	>você é uma mãezona uma super professora uma amiga
	64	<u>incrível</u> < que dá conta de um monte de coisa ao mesmo
	65	tempo (0,3) você é <u>mega</u> organizada (.) cumpre seus
	66	cronogramas dá conta de família doutorado tese=
Manu	67	=mas é assim mesmo amiga (.) o mundo não PARA, as
	68	coisas vão acontecendo paralelamente a isso ((ao
	69	doutorado e à escrita da tese))

Minha primeira ação após o choque foi a de avaliar que “o que você acabou de me contar é (.) tipo (.) MUITO forte, assi:m é muito bonito muito nobre seus motivos pra ter procurado uma formação continuada ...” (linhas 57-60). Ao usar os adjetivos “forte”, “bonito” e “nobre”, realizo um julgamento positivo das motivações que levaram Emanuelle à formação continuada, o qual é altamente graduado devido à entonação que dou às palavras e ao uso repetido do advérbio “MUITO”. Em seguida, digo a Manu como me sinto em relação a ela: admirada (“se eu já te admirava de ter feito a graduação grávida, te admiro mais ainda agora ...,”), (linhas 60-62). Interpreto que meu sentimento de admiração (afeto positivo) também pode ser entendido como um julgamento positivo das ações de Emanuelle.

Continuo verbalizando os afetos que Manu provoca em mim: “você é foda, >você é uma mãezona uma super professora uma amiga incrível< que dá conta de um monte de coisa ao mesmo tempo (0,3) você é mega organizada (.) cumpre seus cronogramas dá conta de família doutorado tese” (linhas 62-66). Esses afetos/julgamentos são altamente graduados através da entonação, do uso de advérbios de intensidade (“super” e “mega”), do uso de sufixo aumentativo (“mãezona”) e de um palavrão (“foda”). Manu toma o turno para me dizer que “mas é assim mesmo amiga (.) o mundo não PARA, as coisas vão acontecendo paralelamente a isso” (linhas 67-68).

Com essa última fala, uma coda, entendo que Manu acaba por tentar diminuir um pouco a gradação dos elogios que lhe fiz. Como a conheço bem, sei que Emanuelle tem dificuldade em receber e aceitar elogios. Logo, os que fiz devem tê-la deixado sem graça e, por isso, ela tentou me convencer de que “é assim mesmo amiga” (linha 67), como

se não houvesse necessidade de destacar suas qualidades. Concordo com ela que “o mundo não PARA, as coisas vão acontecendo paralelamente a isso”, sendo “isso” um *token* de atitude que representa o doutorado, os momentos de estudo e pesquisa e a escrita da tese, por exemplo. No entanto, acredito ser importante verbalizarmos para as pessoas o que vemos de qualidades nelas, visto que, muitas vezes, um comentário pode motivar e/ou encorajar a pessoa a tomar decisões importantes, ou até mesmo fazê-las se sentirem mais confortáveis consigo.

Este é o fim da primeira onda. Na segunda história-onda, Manu me conta como conseguiu deixar de enxergar uma cobrança feita por sua (nossa) orientadora como algo negativo para uma situação em que poderia se sentir bem. Acabamos por comentar também sobre como nos sentimos quando conseguimos cumprir uma tarefa à qual nos propusemos a realizar.

### 6.3.2 Segunda onda<sup>113</sup>

Manu	40	[...] mas assim
	41	(.) falando de coisa boa né (.) é:: (0,3) um dia a
	42	Inés me cobrou: a:: a tese (.) °iss-° acho que foi
	43	ano passado ((2021)) (.) no início do ano passado,
	44	e ela falou °assim°- o projeto já tinha sido aceito
	45	lá: pela:: lá pelo Comitê de Ética hh aí ela falou
	46	“Emanuelle tem muito tempo que eu não recebo coisas
	47	suas e tal” >e aí como eu falei né< a questão da
	48	crítica ... é <u>muito forte pra mim</u> né ... >o do
	49	juízo da crítica ser criticada pra mim isso é
	50	<u>muito forte</u> eu tenho <u>trabalhado</u> porque CARAMBA< (.)
	51	>se a gente não for viver a vida recebendo críticas
	52	hh de quem sabe mais de quem tem um pouco mais de
	53	experiência °o° que que vai ser da gente? E:ntão::
	54	é:: a Inés foi °e falou° “a:h (.) °muito tempo que
	55	você não me manda nada e tal°” ... cara (.) aquele
	56	dia <u>acabou</u> pra mim hh se tava sol ficou nublado hh
	57	sa:be: (.) aquele dia assi:m <u>acabou</u> pra mim (0,5) e
	58	a:í:: eu fiquei mal assim durante MUITO <u>tempo</u> uns
	59	dias hh mas depois eu pensei assim “cara, eu sou
	60	adulta né”, e aí eu: eu falei “bom eu sei o que eu
	61	tenho que fazer” (.) e aí eu comecei a: botar u:m
	62	plano em prática assim de cronogra:ma e tal (.) e
	63	me cobrando (.) que tinha que: bater meta tinha que
	64	cumprir porque tinha (.) (me) prometido fazer
	65	naquele dia e tudo mais hh e:: ami:ga todas as vezes
	66	que: (.) eu conseguia bater ali “ah consegui

<sup>113</sup> A totalidade da transcrição desta observação se encontra nos anexos deste trabalho (vide capítulo 10, seção 10.1.6).

	67	escrever sobre isso, ah consegui ler esses artigos
	68	que eu tinha me proposto >consegui fazer um
	69	fichamento consegui fazer isso<” ca:ra eram
	70	moedinhas pro meu cérebro=
Thelma	71	=virou o Sonic hh só catando moedinha hh
Manu	72	hh videogame é vida ... e- eu sentia uma satisfação
	73	tão grande de ter <u>cumprido</u> aquelas tarefas que
	74	aquilo se tornou <u>muito</u> VICIANTE hh sabe ... e:: aí
	75	<u>obviamente</u> que eu f- fiquei totalmente ausente da
	76	família, de: de tudo hh mas assim CUMPRIR essas
	77	coisas pra mim era TÃO BOM hh é:: que eu fiquei
	78	assim “cara eu preciso fazer mais disso” sabe (.)

Depois de Manu narrar os motivos que a levaram à formação continuada, prosseguimos com nossa conversa. Acabamos enveredando pela temática das dificuldades que enfrentamos durante nossos doutorados. Demos ênfase, sobretudo, aos percalços que passamos em virtude da pandemia do coronavírus (linhas 01-40, cf. página 205). Eu recapitulo um pouco a experiência dolorosa que o mestrado foi para mim e comento brevemente como sentia estar em um momento mais tranquilo de minha vida até a chegada da pandemia. Ela concorda comigo que a pandemia “Foi be::m tenso mesmo amiga” (linha 37), e argumenta que “ninguém saiu ilesos dessa pandemia (.) NINGUÉM saiu igual né?” (linhas 38-39).

Manu, contudo, sente a necessidade de não continuarmos a falar de assuntos negativos – talvez por termos permanecido alguns minutos reclamando e lamentando entre uma onda e outra. Ao dizer “[...] mas assim (.) falando de coisa boa né (.)” (linhas 40-41), ela sugere que vai iniciar uma nova história, a qual será positiva. Ela começa com uma orientação, me explicando que “um dia a Inés me cobrou: a:: a tese (.) °iss-° acho que foi ano passado ((2021)) (.) no início do ano passado,” (linhas 41-43). Lembro que, no momento em que ela comentou sobre a cobrança, me questionei mentalmente “mas como a Inés cobrar a tese dela é uma coisa boa?”. Entretanto, resolvi não verbalizar minha dúvida, a fim de esperar Emanuelle me explicar aonde ela queria chegar com sua história e seu início (aparentemente) divergente do propósito da narrativa.

Ela prossegue a orientação, esclarecendo que “o projeto [de doutorado] já tinha sido aceito lá: pela:: lá pelo Comitê de Ética [da PUC-Rio]”(linhas 44-45), o que é vital para que qualquer trabalho acadêmico vinculado à universidade possa ser realizado. Imagino que, em razão de a pesquisa de Emanuelle já ter recebido o aval da instituição para continuar a ser desenvolvida, Inés tenha reclamado

– na visão de Manu – que ““Emanuelle tem muito tempo que eu não recebo coisas suas e tal”” (linhas 46-47). Ao trazer uma fala reportada de Inés, Manu expressa um julgamento negativo de Inés em relação à frequência de Emanuelle de “prestar contas” sobre o andamento da tese.

Manu reitera que “>e aí como eu falei né< a questão da crítica ... é muito forte pra mim né ... >o do julgamento da crítica ser criticada pra mim isso é muito forte” (linhas 47-50). Creio que, quando Manu diz “>e aí como eu falei né<” (linha 47), ela esteja se referindo, por exemplo, à insegurança em relação a seu próprio conhecimento, a qual já havia verbalizado na primeira onda (cf. subseção. 6.3.1) – o que provavelmente a faz temer críticas, pois estas colocarão seu conhecimento em xeque. Ao dizer que “a questão da crítica ... é muito forte pra mim né” (linhas 47-48), Manu expressa, através do *token* atitudinal “forte”, afetos negativos (de dor, angústia, medo, vulnerabilidade, fragilidade), os quais têm sua gradação potencializada pela repetição da frase.

No entanto, ela demonstra não estar reagindo passivamente a esses sentimentos ruins, pois ela garante que “eu tenho trabalhado porque CARAMBA< (.) >se a gente não for viver a vida recebendo críticas hh de quem sabe mais de quem tem um pouco mais de experiência °o° que que vai ser da gente?” (linhas 50-53). Enxergo nessa fala avaliativa de Manu um autojulgamento positivo, pois ela está consciente de que é preciso tentar absorver e entender as críticas (construtivas) de pessoas que possuem mais vivências que nós. Podemos aprender com a experiência das outras pessoas, o que é benéfico – além de ser algo que Manu almeja: sempre aprender mais.

Relaciono esta reação de Manu a uma reflexão de Schutz et al. (2007, p. 226) sobre a influência do processo de socialização na percepção e avaliação dos professores. Os autores afirmam que

[o] processo de socialização influencia a maneira como os professores percebem e avaliam os eventos durante as transações pessoa-ambiente. Serve como um filtro através do qual avaliam as situações e determinam a resposta emocional mais apropriada e relevante para o contexto sócio-histórico. Para os professores, suas identidades, crenças e objetivos tendem a emergir de várias combinações desses componentes da transmissão cultural<sup>114</sup>.

<sup>114</sup> Tradução minha do original: “(...) socialization process influences the way teachers perceive and evaluate events during person-environment transactions. It serves as a filter through which they assess situations and determine the most appropriate emotional response relevant to the social-historical context.

Gostaria de expandir a afirmação dos autores para os pesquisadores também porque, na verdade, acredito que processos de socialização influenciam o modo como qualquer pessoa enxerga e julga os acontecimentos que se desenrolam durante interações.

Em relação à fala de Manu, acredito que sua criação, os valores transmitidos por sua mãe (cf. subseção 6.3.1) tenham influenciado bastante essa postura/resposta emocional de Emanuelle em relação à sua receptividade para críticas. Além disso, ela diz que “eu tenho trabalhado” (linha 50); entendo que ela esteja se referindo a estar trabalhando essa questão da dificuldade de receber críticas na hipnoterapia (cf. subseção 3.2.1). Após sua autocrítica, Manu repete que “a Inés foi °e falou° “a:h (.) °muito tempo que você não me manda nada e tal°”” (linhas 54-55), reforçando o julgamento negativo que ela já havia mencionado.

Manu, então, desabafa sobre como se sentiu acerca da cobrança: “cara (.) aquele dia acabou pra mim hh se tava sol ficou nublado hh sa:be: (.) aquele dia assi:m acabou pra mim (0,5) e a:í:: eu fiquei mal assim durante MUITO tempo uns dias hh” (linhas 55-59). Seu desabafo possui uma carga emocional muito grande, sendo permeado pela expressão explícita de afetos negativos através da frase “eu fiquei mal” (linha 58) e implícita a partir do *token* atitudinal “acabou” (linha 56) e da metáfora “se tava sol ficou nublado” (linhas 56-57). Vejo, no *token*, o significado de que o dia de Manu foi arruinado por ter ficado “nublado”. Ou seja, antes, estava “sol” porque ela estava feliz e animada, porém, após a crítica, o dia “nublou”, pois ela ficou triste, cabisbaixa e desacreditada de si. Os afetos negativos são de alta gradação em virtude da entonação de algumas palavras e da repetição da frase “aquele dia acabou pra mim”.

Contudo, Manu reflete que “depois eu pensei assim “cara, eu sou adulta né”, e aí eu: eu falei “bom eu sei o que eu tenho que fazer”” (linhas 59-61). Em suas falas reportadas, entendo que Manu se autoavalia positivamente pois, ao invés de apenas ficar triste e se lastimando pela crítica, ela decide tomar uma atitude a fim de conseguir escrever e enviar seus escritos para Inés. Entendo que ao dizer “eu sou adulta” (linhas 59-60), ela se projeta identitariamente através de um *token* de atitude cujo significado é de que ela tem consciência do que a sociedade

---

For teachers, their identities, beliefs, and goals tend to emerge from various combinations of these components of cultural transmission”.

espera de uma pessoa adulta: que ela tenha responsabilidade e maturidade para saber como e quando agir de forma apropriada à situação em que se encontra.

Ao dizer que “sei o que eu tenho que fazer” (linhas 60-61), Manu demonstra ter ressignificado a cobrança de Inés, concordando com ela, ressignificando também seus sentimentos negativos a partir de uma reflexão de suas obrigações como doutoranda (e adulta). Manu volta à orientação ao explicar que “aí eu comecei a: botar u:m plano em prática assim de cronogra:ma e tal (.) e me cobrando (.) que tinha que: bater meta tinha que cumprir porque tinha (.) (me) prometido fazer naquele dia e tudo mais” (linhas 61-65). Atribuo essa tomada de ação de Manu ao fato de

experiências e ações emocionais muitas vezes emerg[ir]em de avaliações sobre o evento. Esses julgamentos são influenciados pelos objetivos pessoais do indivíduo, bem como por suas crenças sobre si mesmos e sua posição dentro dos contextos de atividade específicos<sup>115</sup> (SCHUTZ et al., 2007, p. 235-236).

Manu me conta entusiasmada que “todas as vezes que: (.) eu conseguia bater [suas metas] ali “ah consegui escrever sobre isso, ah consegui ler esses artigos que eu tinha me proposto >consegui fazer um fichamento consegui fazer isso<” ca:ra eram moedinhas pro meu cérebro=” (linhas 65-70). Sua fala reportada representa uma avaliação positiva de si, visto que ela foi capaz de cumprir todas as tarefas a que se propôs, projetando-se identitariamente como uma pessoa capaz, organizada e responsável. Essa realização das tarefas dentro de suas metas fez com ela sentisse um alto grau de satisfação, felicidade, prazer e orgulho, afetos positivos que entendo estarem representados pelo *token* atitudinal “moedinhas pro meu cérebro” (linhas 69-70).

Minha interpretação deste *token* se confirma quando Manu diz que “eu sentia uma satisfação tão grande de ter cumprido aquelas tarefas que aquilo se tornou muito VICIANTE hh sabe” (linhas 72-74). Ou seja, como já mencionado, Manu agora verbalizou explicitamente que vivenciou os sentimentos de satisfação, felicidade, prazer e orgulho em grande intensidade – o que se justifica pela

---

<sup>115</sup> Tradução minha do original: “(...) emotional experiences and actions often emerge from appraisals about the event. These judgments are influenced by the individual’s personal goals, as well as their beliefs about themselves and their position within the particular activity settings”.

entonação de algumas palavras e pelos advérbios “tão” e “muito”. Todavia, a experiência de cumprir seus objetivos teve um “efeito colateral” negativo: o vício.

Por ter se sentido tão bem ao realizar as tarefas a que se propunha, Manu acabou se viciando na sensação de satisfação e bem-estar que experimentava (“se tornou muito VICIANTE”, linha 74). A consequência foi que “aí obviamente que eu fiquei totalmente ausente da família, de: de tudo” (linhas 74-76). Encaro essa fala de Emanuelle como um autojulgamento negativo, no qual ela critica sua falta de equilíbrio em conciliar as tarefas do doutorado as quais se propôs a cumprir com sua vida pessoal. Entretanto, ela em seguida demonstra que, por mais que reconheça a desproporcionalidade de atenção para as situações de sua vida, o “vício” falou mais alto, já que “CUMPRIR essas coisas pra mim era TÃO BOM hh é:: que eu fiquei assim “cara eu preciso fazer mais disso” sabe” (linhas 76-78).

Manu continua a história (linhas 78-112, cf. páginas 206-207), fornecendo mais detalhes da orientação ao comentar sobre situações do doutorado que lhe proporcionaram esse afeto positivo em demasia e como foi o processo de submissão de seu anteprojeto de doutorado para a Câmara de Ética da PUC-Rio. Ela menciona, novamente, a cobrança de Inés (com um pouco mais de detalhes), sua mudança de atitude e como a sensação de se sentir produtiva é viciante – o que a levou a qualificar. Ao mencionar sua qualificação, Manu encerra seu turno com uma coda. Eu, então, comento que me identifico com o sentimento dela ao dizer que “si:m (.) sei como é, é um pouco viciante mesmo,” (linha 113).

Thelma	113	si:m (.) <u>sei como é</u> , é um pouco viciante mesmo,
	114	porque NOSSA eu também já vinha conseguindo produzir
	115	algumas coisas (.) °então assim° (sei lá) ... por
	116	exemplo (.) e <u>isso com o trabalho</u> >já tendo voltado
	117	ao trabalho< (.) porque eu me senti <u>super produtiva</u>
	118	nas férias porque: nas férias né °não° tava com o
	119	trabalho >então eu consegui me dedicar ao doutorado<
	120	hh e aí acabou (.) vamos dizer assi:m >final de
	121	semana antes de retornar as aulas< ... <u>consegui</u>
	122	<u>fazer coisas pra tese</u> (.) segunda e terça consgui
	123	°fazer° então eu ainda tava conseguindo fazer ...
	124	eu falei assim “ <u>caraca</u> , to conseguindo escrever e
	125	to conseguindo escrever BEM (.) isso daqui ficou
	126	MUITO BOM” (.) >eu até °pensei (assim)° e falei
	127	“gente há <u>muito tempo</u> que eu não sentia essa
	128	sensação assim< (.) de ficar <u>orgulhosa</u> ” sabe, tipo
	129	“ <u>peguei</u> , <u>cumpri</u> o que prometi, eu escrevi <u>bem</u> , assim
	130	(.) tá legal e tal”... foi muito bom

Partilho do mesmo sentimento de Manu “porque NOSSA eu também já vinha conseguindo produzir algumas coisas (.)” (linhas 114-115) mesmo “com o trabalho >já tendo voltado ao trabalho<” (linhas 116-117). Dou destaque a minha volta ao trabalho (orientação) porque, como supracitado (cf. cap. 1), durante a pandemia (em 2020 e 2021), senti que minha pesquisa ficou estagnada, pois eu não conseguia ter momentos para me dedicar a escrever a tese. Em 2022, consegui escrever nas férias de janeiro e no recesso de julho, o que me fez sentir “super produtiva nas férias porque: nas férias né °não° tava com o trabalho >então eu consegui me dedicar ao doutorado<” (linhas 117-119). Minha fala revela afetos positivos de satisfação, prazer, realização, dedicação e felicidade (altamente graduados pelo intensificador “super”).

Quando, em 2022, após o recesso escolar de julho (linhas 120-123), eu consegui continuar a escrever, “eu falei assim “caraca, to conseguindo escrever e to conseguindo escrever (.) isso daqui ficou MUITO BOM” (.)” (linhas 124-126). Ao reportar uma fala minha, estou me avaliando – nesse caso, positivamente – acerca de conseguir concretizar o processo de escrita e da qualidade da minha escrita. Meu autojulgamento tem uma gradação alta em razão do uso dos advérbios “BEM” e “MUITO BOM” e da entonação com que pronuncio algumas palavras. Com minha fala reportada, também me projeto em termos de identidade como uma pessoa capaz, que se superou e que conseguiu escrever um texto de qualidade – o que me aproxima identitariamente da identidade que Manu havia construído de si, como supracitado (linhas 65-70).

Eu termino de compartilhar com Manu minhas impressões sobre ter sido capaz de conciliar a escrita da tese com meu trabalho com uma coda avaliativa, ao dizer que “>eu até °pensei (assim)° e falei “gente há muito tempo que eu não sentia essa sensação assim< (.) de ficar orgulhosa” sabe, tipo “peguei, cumpri o que prometi, eu escrevi bem, assim (.) tá legal e tal”... foi muito bom” (linhas 126-130). Apesar de normalmente falas reportadas serem utilizadas para expressar avaliações, entendo que, ao dizer que “gente há muito tempo que eu não sentia essa sensação assim< (.) de ficar orgulhosa” (linhas 127-128), eu estou, na verdade, verbalizando explicitamente meu sentimento de orgulho (afeto positivo) comigo mesma.

Ao explicar que essa emoção advém de eu ter “pegado e cumprido” “o que prometi, eu escrevi bem, assim (.) tá legal e tal”...” (linhas 129-

130), faço um autojulgamento positivo meu, em razão de ter conseguido atingir a meta que havia combinado comigo – o que raramente acontecia em virtude da sobrecarga que vivenciava por conta de uma das escolas particulares em que trabalhava. Conquistar meu objetivo “foi muito bom” (linha130), expressão que entendo ser uma manifestação explícita altamente graduada dos afetos (positivos) de felicidade, prazer, satisfação e realização.

Encaro minha fala não só como uma oportunidade de externalizar meus sentimentos positivos por ter escrito uma parte de minha pesquisa, mas também como uma forma de me alinhar identitariamente à Manu em relação a sermos capazes de atingir nossos objetivos. Quando falo que “sei como é” passar por situações que provocam uma sensação tão boa a ponto de se tornarem “viciantes”, estou mostrando à Emanuelle que temos experiências em comum, que temos semelhanças que nos aproximam – o que pode fazer com que enxerguemos um senso de “nós” entre ela e eu. Estabelecemos essa coconstrução identitária de “nós” através das narrativas apresentadas nesta subseção – que têm muitos pontos de semelhança. Nossas narrativas podem ser encaradas como práticas sociais, as quais estão intimamente ligadas “ao seu status amplamente aceito como um ponto de entrada único em processos de construção de identidade, um modo privilegiado de construção de identidades<sup>116</sup>” (GEORGAKOPOULOU, 2007, p. 14).

Aqui se encerra a segunda onda, bem como o presente capítulo, no qual me debrucei a falar de Manu, uma pessoa muito querida. No próximo capítulo, conto um pouco sobre mim a partir das opiniões de Bia, Dieguinho e Manu e da minha própria visão. Também analiso as ondas que mais sacudiram meu barquinho, mexendo com as águas do mar das minhas emoções.

---

<sup>116</sup> Tradução minha do original: “(...) its widely held status as a unique point of entry into processes of identity construction, a privileged mode for constructing identities”.

## 7 (Noss)A travessia por mim

*Quando acordei hoje de manhã,  
eu sabia quem eu era, mas acho  
que já mudei muitas vezes desde  
então (Lewis Carroll, Alice no  
País das Maravilhas)*



Figura 7 – O sol, as nuvens, o céu e o mar

Fonte: Foto tirada por mim durante passeio de barco pela Baía de Guajará, Belém, PA, 2018.

Depois de falar sobre os tripulantes que foram minha segurança e que me iluminaram durante minha travessia marítimo-acadêmica, me parece coerente e necessário falar sobre uma última pessoa: eu. Primeiramente, compartilho o mesmo tipo de informação que forneci sobre Bia, Dieguinho e Manu, as do meu Currículo Lattes.

*Thelma Christina Ribeiro Côrtes é graduada em Letras - Inglês (Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) desde 2014. Tornou-se mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da mesma universidade em 2017. Está cursando o doutorado pelo mesmo programa, na mesma instituição, desde 2019. Atualmente, é professora de Língua Inglesa no Colégio Integrado Martins (que foi comprado pelo Grupo Salta no final de 2017, passando a fazer parte das escolas do Colégio e Curso Pensi a partir de 2018). Já foi professora*

*contratada de Língua Portuguesa do Colégio Pedro II (Campus Humaitá II) (2017 - 2019) e professora de Língua Inglesa no Colégio Andrews (2019 - 2022).*

As informações do parágrafo anterior são minha “vitrine”, pois contam, em parte, sobre algumas das experiências mais importantes e/ou marcantes que já tive nos âmbitos acadêmico e profissional. Contudo, elas são um micro recorte de quem sou e da minha trajetória. Sei que é impossível me apresentar em uma “totalidade”, pois tenho consciência de que a cada dia me conheço, reconheço, desconheço e conheço de novo. O mesmo se dá com as apresentações de Beatriz, Diego e Emanuelle presentes nesta pesquisa: são recortes compostos pelo meu olhar sobre eles aliado a como eles próprios se percebem. A fim de manter um paralelismo estrutural entre nossos capítulos (4, 5, 6 e 7), apresento, nas próximas seções, o que eles têm a dizer sobre mim e o que eu tenho a falar sobre mim mesma.

## 7.1

### **Meu reflexo nas águas visto pela tripulante Bia**

Escrever sobre pessoas é difícil... A Thelma, como eu e você, não “é”, em essência, nada. Porque, se eu digo que a Thelma “é” o que quer que seja, eu congelo-limitando quem está-processo. Não quero fazer isso.

Levei tanto tempo para entender que eu não era o olhar de ninguém sobre mim que aprendi a cuidar para não essencializar toda a gente também. Isso é difícil, vai por idas e vindas. Mas, aqui, tenho uma escrita que eu posso rascunhar e revisar. Então, vou tentar não dizer quem a Thelma “é”. Vou, buscando-e-construindo na minha memória a Thelma-ação.

Aí, eu encontro a Thelma que manda mensagens carinhosas em Natais, aniversários e datas afins. Encontro também a Thelma que esteve no Pará comigo entre sessões de comunicação, doses de sorvete de cupuaçu e voos quase perdidos. É a mesma que me deu um muiraquitã, amuleto que tem mesmo me trazido bons ventos. E é também a que me apresentou a uma Belém de pedras preciosas e feijões manteiguinha.

Com essa Thelma, já partilhei também a escrita. E encontrei nela responsabilidade, firmeza em suas ideias e vontades, paciência em sua escuta, respeito e gestos democráticos.

Há muitas Thelmas na Thelma que descrevo tentando não congelar. E, ainda assim, elas não contam tudo sobre a Thelma. Sigo aprendendo sobre ela-devir.

## 7.2

### Meu reflexo nas águas visto pelo tripulante Dieguinho

Conheci a Thelma em um dos Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada realizado na UFRJ. Estávamos no final de nossas graduações e apresentaríamos posters sobre nossas pesquisas de iniciação científica e PIBID. Ela com sua dupla e eu solo acabamos por estender nossos pôsteres um do lado do outro. Em determinado momento de nossas apresentações, papo vai, papo vem, fomos surpreendidos pelo presidente da AILA na época, que intrigado pelos puzzles que trazíamos, gostaria de saber mais. Iniciamos, ali, uma conversa exploratória sobre *nicknames*, afeto e ensino de inglês na rede pública de ensino, mediada pela querida Inés, que, pouco tempo depois, se tornou nossa orientadora de mestrado.

## 7.3

### Meu reflexo nas águas visto pela tripulante Manu

Conheci Thelma em 2016 em um workshop oferecido pelo grupo de Prática Exploratória, mas nossa amizade só aconteceu mesmo em 2019, com o início do doutorado e a aproximação por causa das aulas. Durante a pandemia, nosso contato intensificou porque buscamos apoio uma na outra nos momentos difíceis e foi aí que Thelma se mostrou ser uma boa amiga. Falar de Thelma é fácil, porque ela é comunicativa, transparente e sincera. Uma das melhores conselheiras que uma amiga pode ter. Uma conversa com ela é suficiente para eu me sentir melhor e sorrir. Sinto que Thelma valoriza as amizades, pois é uma boa ouvinte, cuidadosa nas palavras e eu poderia passar horas conversando com ela. Além de linda por fora, dona de um sorriso sem igual, ela é linda por dentro. Se tem algo que me chama atenção na Thelma é seu senso de liberdade e eu valorizo muito a liberdade. Ela também é criativa, leal, divertida, inteligente, direta e companheira de verdade. Sinto que ganhei um presente nesse doutorado com a amizade dela e que quero levar para a vida.

## 7.4

### O que eu vejo no meu próprio reflexo

Acho que essa é a parte mais difícil dessa travessia: falar sobre mim. Desde pequena, nunca gostei de ser o centro das atenções, de ter os olhares das pessoas voltados para mim. Ao estar numa posição de exposição, estou também numa posição de

vulnerabilidade e, desde muito cedo, sempre foi complicado lidar com as minhas emoções, devido a muitos falecimentos na minha família. Por isso, minha dificuldade. Mas então penso como eu também sou paradoxal. Se eu detesto estar em evidência, como fui ser professora? Por mais que eu considere a visão do professor como a “figura central da aula” arcaica e problemática, também acho que a gente acaba se destacando, porque estamos sempre em contato com os alunos, outros colegas, funcionários, direção...

E aí eu percebo que eu não me importo de estar em evidência na escola porque eu consigo “me disfarçar”: a professora fica na frente da pessoa. Não sei se isso faz sentido, a partir do momento que somos a mesma, minha profissão é apenas uma das partes que constitui minhas identidades. Porém, na minha cabeça, é assim que funciona. A “identidade professora” me ajuda a filtrar o quanto da “identidade pessoa” vai para a sala de aula, para a sala dos professores, para os corredores, o quanto da minha história e dos meus sentimentos eu vou compartilhar com pessoas (que eu não sei por quanto tempo ficarão na minha vida).

Sou feita de perdas, de dores, de angústias, de medos, de inseguranças... Nesse exato momento, já estou pensando “Nossa, esse texto tá ficando muito deprê!”. Tem dias que eu estou assim: com um monte de nuvens carregadas em volta. Mas tem dias que eu estou mais para caleidoscópio: deixo as luzes exteriores (minha família e meus amigos) me atravessarem para que eu reflita desenhos coloridos, variados, diferentes, bonitos. Nesses dias – que, desde que eu me divorciei, são maioria –, eu ilumino outros traços marcantes meus. Eu sou tagarela, falo pelos cotovelos; sou prolixa, me repito (como fiz em diversos momentos dessa pesquisa); sou dedicada e esforçada, lutando para recuperar toda a organização e foco que sempre tive e que se perdeu por uns anos.

Sou completamente apaixonada pela minha mãe, pelos meus amigos e pela minha profissão. Sou uma boa amiga e boa ouvinte – mesmo falando pelos cotovelos. Sempre busco exercer a empatia. Sou considerada a “inteligente” e a “psicóloga e mãezona” dos meus amigos: dou conselho, dou bronca, dou carinho e os defendo “com unhas e dentes”. Acho que isso se deve ao meu lado aquariana: somos amigos leais. Também somos tidos como “diferentões, rebeldes sem causa e frios”.

Ok, admito que muitas vezes eu não ligo para o que a maioria das pessoas acha (muito legal ou interessante, como não achar muita graça na série de TV *Friends*). Também fico irritada e emburrada com algumas (pequenas) regras sociais (como não poder dizer claramente que não fui a uma reunião de trabalho fora do meu horário porque justamente não é meu horário e eu não sou obrigada a ir), sou irônica em muitas situações

(mas quase sempre as pessoas não entendem) e sou boa em não demonstrar meus sentimentos (o que as pessoas confundem com não ter sentimentos).

Faço “caras e bocas” e gestículo muito para falar, sou meio estabanaada, meio desastrada, sincera, bagunceira, comilona e, sobretudo, dorminhoca. Entre comer e dormir, mais cinco minutos de sono, por favor. Por falar em dormir, esta tese me custou algumas noites de sono precioso que não voltam. No entanto, essas mesmas noites não dormidas e/ou mal dormidas (por conta da preocupação de “vai dar tempo de entregar? Esse texto está bom?”) me ajudaram a organizar muito do que está escrito nesse trabalho.

Sempre (achei que) tive mais facilidade de me expressar por escrito do que oralmente. Sinto que, nesse texto (dessa seção e da pesquisa como um todo), consegui “colocar para fora”, em palavras, tudo que estava sentindo sobre o doutorado – que também dialoga diretamente com o que estava sentindo no âmbito pessoal da minha vida. Estou no processo de fazer as pazes comigo mesma e com o mundo acadêmico. Diferentemente da minha dissertação, a qual nunca mais abri depois de defendida, vou querer (re)ler esta tese muitas e muitas vezes.

## 7.5

### As ondas do mar

Antes de ir (literalmente) para o capítulo final da minha travessia, no qual exponho meus entendimentos – com base nas opiniões e percepções de Bia, Dieguinho e Manu dos textos e análises dedicados a eles – acerca de tudo que venho discutindo nesta tese, entendo ser necessário apresentar as minhas próprias histórias-ondas. Como já disse, não gosto de estar em evidência, mas não seria coerente com minha pesquisa que eu não analisasse os momentos que mais fizeram meu barquinho balançar e reencontrar a rota de navegação.

Essas duas ondas ganharam vida e movimento através das histórias que contei para Bia e Dieguinho na conversa que tivemos (cf. seção 3.4). Na conversa com Manu, tive meus momentos de contemplação e de descoberta, os quais poderia ter analisado também. Entretanto, esses momentos estão mais voltados para os percalços que enfrentei ao já estar cursando o doutorado – como discutido na subseção 6.3.2. Na conversa com Bia e Dieguinho, acabo por focar mais nas razões pelas quais decidir fazer os cursos de mestrado e doutorado e como me senti no início e no final de cada uma dessas etapas. Em virtude desse foco e da possibilidade de comparar esses dois momentos da minha vida,

escolhi analisar os dois excertos que apresento nas próximas duas subseções, os quais totalizam aproximadamente 10 minutos de transcrição.

### 7.5.1

#### Minha primeira onda<sup>117</sup>

Thelma	01	às vezes também ... eu penso que:: a gente fazer
	02	(.) realmente uma formação continuada (.) é:: eu
	03	acho que: a gente (.) logo quando começa e:ssa:
	04	coisa do mestrado (.) vai fazer uma pós (.) essa
	05	coisa ... >eu acho que é <u>muito</u> por isso do que vocês
	06	estavam falando< (0,4) e que eu <u>agora</u> reconheço
	07	muito <u>em mim</u> (.) porque eu acho que é uma coisa de-
	08	foi uma coisa que o <u>Diego</u> falou (0,2) é meio que
	09	<u>natural</u> quando você gosta MUITO do seu curso e você
	10	se identifica <u>muito</u> com alguma coisa na graduação
	11	(.) então, você quer buscar (.) pra continuar tendo
	12	aquela <u>identificação</u> ... porque bem ou mal, eu acho
	13	que toda essa quebra de ciclos é meio <u>difícil</u> (.)
	14	quando a gente- se você gosta <u>muito</u> do colégio e
	15	você fecha (.) e você vai pra faculdade, bem ou mal,
	16	até você se encontrar com a faculdade, com um grupo
	17	de amigos, com o que você tá estudando e tal...
Bia	18	aham
Thelma	19	então, assim ... resumindo (.) eu acho que:: eu fui
	20	muito assim (.) pro mestrado por isso que vocês
	21	queriam (.) <u>era algo natural</u> . eu queria continuar a
	22	pesquisar (.) a fazer aquilo que era <u>legal</u> , bacana
	23	(.) que era bo:m (.) era pesquisa:r ... e sei lá
	24	tinha algum professor, <u>alguém</u> , que me motivava
Diego	25	hh
Thelma	26	então assim, basicamente (.) pelo mesmo motivo de
	27	<u>vocês</u> , essa questão da identificação ... de ser
	28	natural, da vontade- e também de- eu tinha uma
	29	vontade assim, eu <u>não queria</u> parar de estudar pra
	30	pra <u>não ficar distante</u>

Início minha primeira onda oscilando entre ideias (em minha mente) e palavras (ditas e não ditas). Assim como aconteceu com Bia em alguns momentos de sua segunda narrativa, não completei muito bem as frases da orientação que disse logo no início de minha história (“às vezes também ... eu penso que:: a gente fazer (.) realmente uma formação continuada (.) é:: eu acho que: a gente (.) logo quando começa e:ssa: coisa do mestrado (.) vai fazer uma

<sup>117</sup> Esta história-onda se encontra em sua totalidade tanto nesta seção quanto nos anexos deste trabalho (vide capítulo 10, seção 10.1.7).

pós (.) essa coisa ...”, linhas 01-05). Atribuo essa incompletude a uma tentativa de seleção dos termos que melhor descreveriam meus pensamentos e sentimentos.

Começo a vencer essa dificuldade ao elaborar um resumo, dizendo que “>eu acho que é muito por isso do que vocês estavam falando< (0,4) e que eu agora reconheço muito em mim (.)” (linhas 05-07). Em minha fala, estabeleço uma relação de identificação com Bia e Diego; em virtude do que eles contaram em suas ondas, eu me reconheço neles. A partir de seus relatos, pude (re/co)construir minha trajetória acadêmica a partir das experiências que eles tiveram. Assim, entendo ser possível afirmar que eu estabeleço um senso de “nós” (SNOW, 2001) e um posicionamento de afiliação (DUSZAK, 2002) – o qual eles não refutam em nenhum momento de nossa conversa.

Então, explico a eles que “eu acho que é uma coisa de- foi uma coisa que o Diego falou (0,2) é meio que natural quando você gosta MUITO do seu curso e você se identifica muito com alguma coisa na graduação (.) então, você quer buscar (.) pra continuar tendo aquela identificação ...” (linhas 07-12). Em minha avaliação, ao usar o adjetivo “natural” – o qual Diego já havia mencionado –, explicito minha interpretação desse termo. Utilizo-o como um *token* atitudinal que representa o desejo, a necessidade (afetos positivos) que temos, como seres humanos, de buscar estabelecer conexões e vínculos com outras pessoas e situações – significado (sentimentos) que reforço (aumento a gradação) ao usar os termos “gosta MUITO” (linha 09), “identifica muito” (linha 10) e “aquela identificação” (linha 12).

Encerro meu primeiro turno de fala com outra avaliação, expondo a eles que “bem ou mal, eu acho que toda essa quebra de ciclos é meio difícil (.) quando a gente- se você gosta muito do colégio e você fecha (.) e você vai pra faculdade, bem ou mal, até você se encontrar com a faculdade, com um grupo de amigos, com o que você tá estudando e tal...” (linhas 12-17). Ao dizer que “essa quebra de ciclos é meio difícil” (linha 13), tento mitigar meus sentimentos de dificuldade, tristeza, dor e desapego (afetos negativos) ao usar o advérbio “meio”, mas acabo por enfatizá-los com minha entonação do adjetivo. Essa dificuldade sempre vem à tona quando uma etapa da minha vida é concluída, porque eu sei que uma nova se iniciará e as situações serão diferentes.

Apesar de saber que as mudanças são a constante da vida, sinto muito medo delas, porque, desde criança, eu sempre demorei muito a conseguir estabelecer vínculos de

identificação e pertencimento com pessoas e lugares. Então, se “você gosta muito do colégio e você fecha” (linhas 14-15), finaliza seus anos escolares, como foi meu caso, é assustador ter que começar um novo ciclo, pois eu era feliz no colégio, tinha um senso de identidade (individual e coletiva) do qual eu gostava demais. Portanto, “até você se encontrar com a faculdade, com um grupo de amigos, com o que você tá estudando” (linhas 16-17), você se sente em um limbo identitário. Ao mesmo tempo que uso o pronome “você” (desde a linha 09) de forma genérica, para me referir a qualquer pessoa, utilizo-o também para falar sobre mim e sobre o que penso.

Bia reage à minha fala com um “aham” (linha 18). Creio que ela utilizou esta interjeição para demonstrar que concorda com meu relato e para que eu prossiga a história. Essa validação e incentivo de Bia é muito importante, porque

os narradores constroem representações compartilhadas sobre quem são, criando mundos de histórias em que as identidades são caracterizadas de maneiras comuns e rotineiramente relacionadas a ações ou reações específicas. A análise de como os narradores constroem as relações entre identidades e ações nos permite conhecer a natureza das auto-representações grupais, pois permite a investigação de traços que são vistos como salientes nas descrições de si e dos outros e das consequências que o pertencimento à categoria tem para a ação social<sup>118</sup> (DE FINA, 2006, p. 351).

A onda cresce quando reforço a ideia (já expressa no resumo de minha fala anterior) de que “eu fui muito assim (.) pro mestrado por isso que vocês queriam (.) era algo natural.” (linhas 19-21). Ao repetir, mais uma vez, o uso do termo “natural”, estou me afiliando à Diego e, conseqüentemente à Bia, porque Dieguinho utilizou esse adjetivo em sua primeira onda para se alinhar a ela, em termos identitários. Essa naturalidade está relacionada à vontade de “continuar a pesquisar (.) a fazer aquilo que era legal, bacana (.) que era bo:m (.) era pesquisa:r ...” (linhas 21-23). Em minha fala, expresse um julgamento positivo do ato de pesquisar através do uso dos adjetivos “legal” (linha 22), “bacana” (linha 22) e “bo:m” (linha 23). Interpreto que meu julgamento acaba sendo

---

<sup>118</sup> Tradução minha do original: “(...) narrators build shared representations about who they are by creating story-worlds in which identities are characterized in common ways and routinely related to specific actions or reactions. The analysis of how narrators build relationships between identities and actions affords us knowledge on the nature of group self-representations, because it allows the investigation of traits that are seen as salient in descriptions of self and others and of the consequences that category membership has for social action”.

também uma expressão de afetos positivos de agrado, prazer, felicidade e contentamento que fazer pesquisa provoca em mim.

Finalizo meu turno afirmando que “e sei lá tinha algum professor, alguém, que me motivava” (linhas 23-24). Assim como Bia teve Sílvia e Inés e Diego teve seus professores da FFP, eu também tive, na verdade, alguns professores (tanto do colégio quanto da graduação) que me motivaram a prosseguir meus estudos (cujos nomes não cito para não correr o risco de ser injusta e me esquecer de um deles). Essa é mais uma fala minha que reforça meu entendimento de que existe uma identidade de grupo entre nós três. Diego ri (linha 25) e eu volto a falar, resumindo em uma coda o que já havia explicado (“então assim, basicamente (.) pelo mesmo motivo de vocês, essa questão da identificação ... de ser natural, da vontade- eu tinha uma vontade assim, eu não queria parar de estudar pra pra não ficar distante”, linhas 26-30).

Thelma	35	[...] e continuar a pesquisar é:
	36	o que eu (.) já tava pesquisando (.) que era a sala
	37	de aula, >da forma que eu tinha me identificado
	38	<u>muito</u> <, que era a Prática Exploratória (.) que eu
	39	<u>gostava</u> (.) então, continuar entendendo a minha
	40	<u>própria</u> realidade (.) a realidade dos meus alunos

Ao dizer que “eu não queria parar de estudar pra pra não ficar distante” (linhas 29-30), resgato minha dificuldade de fechar ciclos supracitada. Isto é, eu não queria ficar distante do mundo acadêmico por ter (finalmente), no final da faculdade, me identificado com a graduação em si e com a pesquisa que eu realizava no PIBID<sup>119</sup>. Minha vivência nesse programa foi pautada pelo viés ético-teórico-metodológico da Prática Exploratória, pois as outras bolsistas, Wal, a professora da escola pública em que atuávamos que nos orientava, e eu buscávamos entender continuamente as situações que ocorriam no nosso dia a dia – o que nos unia e envolvia no trabalho para

<sup>119</sup> PIBID é a sigla para Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, projeto do qual fiz parte de 2012 a 2014. De forma muito resumida, o PIBID é um projeto voltado para estudantes de licenciatura, os quais têm a oportunidade de vivenciar (de forma remunerada) a realidade das escolas públicas, estabelecendo fortes vínculos com a rede pública e com os docentes que nela lecionam. Particularmente falando, o PIBID foi uma oportunidade de aprendizagem imensa por ter tido a chance de ver, com meus próprios olhos, muitos dos problemas que os professores enfrentam. Contudo, a maior lição que tirei dessa experiência é que o ensino público, apesar de suas problemáticas, é repleto de potência. Muitas vezes, só enxergamos as críticas que a mídia faz (muitas vezes com razão) ao ensino público, mas é preciso exaltar também as qualidades da rede pública: professores, diretores, alunos e funcionários interessados, criativos, apaixonados pela educação e pela escola, que lutam pela melhoria do sistema.

entender nossas qualidades de vida, o que impulsionava nosso desenvolvimento mútuo. Verbalizo explicitamente essa identificação no meu próximo turno, quando digo que queria “continuar a pesquisar é: o que eu (.) já tava pesquisando (.) que era a sala de aula, >da forma que eu tinha me identificado muito<, que era a Prática Exploratória (.) que eu gostava (.) então, continuar entendendo a minha própria realidade (.) a realidade dos meus alunos” (linhas 35-40).

Thelma	42	(.) porque, assim, eu lembro do mestrado (.) o
	43	mestrado em si (.) os meus amigos, as aulas (.) eu
	44	<u>gostava muito</u>

A onda perde sua força quando eu relaciono meu desejo de “continuar entendendo a minha própria realidade (.) a realidade dos meus alunos” (linhas 39-40) – que era o foco de minha pesquisa no PIBID – ao sofrimento que passei no mestrado (linha 41, cf. p. 208). Como já explicado na introdução deste trabalho (cf. cap. 1), a época em que cursei o mestrado foi um momento bastante conturbado da minha vida, que me causou muitas dores emocionais, as quais investiguei em minha dissertação. Entretanto, ao conversar com Diego e Bia, eu acabo por ressignificar minha experiência, pois eu lhes conto que “assim, eu lembro do mestrado (.) o mestrado em si (.) os meus amigos, as aulas (.) eu gostava muito” (linhas 42-44).

Desde o momento em que finalizei minha dissertação e a defendi até essa conversa que tive com Bia e Dieguinho, não consigo me recordar de ter percebido os aspectos positivos de meu mestrado. No entanto, como já mencionado na segunda onda de Bia (cf. subseção 4.3.2), ao avaliarmos uma situação, damos início ao processo emocional, mas nossa avaliação pode ser precipitada, visto que julgamos de forma instantânea e inconsciente qualquer circunstância (SUTTON, 2007). Assim, com o passar do tempo, podemos reavaliar nossas percepções e sentimentos iniciais, até mesmo corrigindo-os (SUTTON, 2007).

Não acho que quando eu afirmo que “eu gostava muito” (linhas 43-44) (afeto positivo altamente graduado) do “mestrado em si (.) os meus amigos, as aulas” (linhas 42-43) eu esteja corrigindo minha percepção exatamente. A dor, o sofrimento e a angústia foram reais, mas entendo que, atualmente, após seis anos da conclusão desta etapa acadêmica de minha vida, eu consigo navegar para além dos afetos

negativos que experienciei. O mestrado também me proporcionou afetos positivos de prazer, felicidade e satisfação, visto que “agora, pensando em retrospecto, eu lembro assim ... que o mestrado em si (.) fazer disciplinas, escrever os trabalhos, foi uma parte gostosa(.) foi uma parte legal (.) conviver com meus amigos... eu fiz bons amigos no mestrado.” (linhas 47-51, cf. p. 208).

Para encerrar esta onda, gostaria de enfatizar que, “a formação inicial e continuada podem ter diferentes significados para cada um dos participantes” (BARCELOS, 2019, p. 50) de uma pesquisa. No caso desta jornada marítima, por tudo que foi discutido nesta subseção, acredito que a formação continuada tem significados bem próximos (se não iguais) para Bia, para Dieguinho e para mim. Essa visão semelhante da formação continuada que expressamos através de nossas histórias nos une identitariamente, em minha opinião, porque

contar histórias é um importante meio de construção de laços sociais. Eu assumo que a construção individual e o gerenciamento de múltiplas afiliações são realizados situativamente. As pessoas não escolhem simplesmente afiliações, elas têm que negociá-las com outras pessoas e são posicionadas nelas por outros. Sua distância de algumas identidades coletivas ou sua proximidade com outras devem ser expressas por eles - e afirmadas ou rejeitadas por respostas presentes. Isso não implica que o indivíduo não disponha de conceitos de pertencimento que estão disponíveis em uma situação específica, mas sim que o pertencimento deve ser negociado, testado, confirmado, rejeitado ou qualificado repetidamente, e não simplesmente mostrado<sup>120</sup> (WOLFGANG, 2007, p. 130).

Em minha segunda história-onda, falo especificamente sobre meu doutorado e de muitas das dificuldades que enfrentei até conseguir concretizar (a escrita d)esta pesquisa. Também reafirmo meu alinhamento identitário com Bia e Dieguinho acerca das razões que nos levaram a continuar nossa formação acadêmica.

---

<sup>120</sup> Tradução minha do original: “(...) storytelling is an important means of constructing social bonds. I assume that the individual construction and management of manifold affiliations is performed situatively. People do not simply choose affiliations, they have to negotiate them with others and are positioned within them by others. Their distance to some collective identities or their closeness to others must be expressed by them - and affirmed or rejected by present answers. This does not entail the individual not disposing of concepts of belonging which are available in a specific situation, but rather that belonging must be negotiated, tested, confirmed, rejected, or qualified again and again, and not simply shown”.

### 7.5.2 Minha segunda onda<sup>121</sup>

Esta onda começa a tomar forma quando, através da orientação, eu conto para Bia e Dieguinho que, assim que comecei doutorado, ele me despertava o afeto positivo (altamente graduado) de felicidade (“e ai comecei 2019 fazendo o doutorado. e, de início, eu tava muito feliz”, linhas 01-02, cf. p. 208). Prossigo minha orientação (linhas 02-31, cf. p. 208), explicando que este sentimento influenciou a escrita de meu pré-projeto de doutorado. Também contrasto minhas vivências do mestrado com as do início do doutorado, além de comentar sobre a questão da desvalorização dos professores e o quanto gostaria que a mídia também mostrasse os aspectos positivos que existem na profissão. Bia concorda comigo (linha 32, cf. p. 208) e eu prossigo meu relato com a orientação (linhas 33-51, cf. pp. 208-209), comparando minha motivação inicial para realizar o mestrado com a entrada no doutorado, quando enxergo ter adquirido um pouco mais de maturidade (acadêmica e na vida).

Abordo rapidamente algumas informações pessoais da minha vida e o que elas estavam me fazendo sentir, retornando à razão de querer fazer o doutorado e a como me sentia bem nesse momento inicial através de uma avaliação (“agora eu queria entender por que este lugar aqui me faz tão bem. (0,2) e aí comecei. e tava muito motivada. em 2019 tava tudo lindo e maravilhoso. e comecei com um gás enorme.”, linhas 50-53, cf. p. 209). Diego, então, me questiona “mas depois ... né?” (linha 54, cf. p. 209), por saber que minha motivação, animação, felicidade e prazer (afetos positivos altamente graduados) do começo desta etapa acadêmica foram afetados pela pandemia da Covid-19.

Eu afirmo que havia “uma pandemia no meio do caminho” (linha 55, cf. p. 209) – em uma referência ao famoso poema No Meio do Caminho, de Carlos Drummond de Andrade – e compartilho com eles que tenho lembranças claras das disciplinas do doutorado até o início da pandemia. Além disso, compartilho minha opinião de que “a minha pesquisa deu uma parada” (linhas 60-61, cf. p. 209). Diego e Bia concordam comigo, dizendo, respectivamente, que eu não fui a única afetada (linha 62, cf. p. 209) e que não havia como as pesquisas se manterem as mesmas (linhas 63-64, cf. p. 209).

---

<sup>121</sup> A totalidade da transcrição desta história-onda se encontra nos anexos deste trabalho (vide capítulo 10, seção 10.1.8).

Thelma	65	assim... no momento que eu tava vivendo (.) que era
	66	o que eu já tinha contado pra vocês ... de um cansaço
	67	extremo, de muitas demandas do modelo online e de
	68	sentir que eu, infelizmente, tinha praticamente,
	69	vamos dizer assim, parado a minha pesquisa no
	70	sentido de não ler e escrever. porque eu tinha
	71	muitas demandas do trabalho, mas assim, não deixei
	72	de participar de eventos. não deixei de sei lá,
	73	escrever um artigo, de fazer as disciplinas e de
	74	pesquisar de n formas, mas que era muito diferente
	75	da minha expectativa talvez pro doutorado. que eu
	76	tinha achado que seria muito tranquilo. e que eu
	77	poderia escrever uma tese de uma forma muito calma
	78	e que, sei lá, aquela coisa que a gente acha que
	79	não vai ter bloqueio criativo e você tem. todo mundo
	80	tem.
Diego	81	realidade e expectativa total
Bia	82	é
Thelma	83	total. aquela coisa. expectativa: "quatro anos de
	84	doutorado na paz, lindo. adiantei as disciplinas.
	85	muito tempo pra escrever". realidade: "você
	86	adiantou, mas não adianta de nada porque você tem
	87	uma pandemia no meio do caminho e que você não pode
	88	ter contato com as pessoas"

Das linhas 65 a 80 e 83 a 88, eu conto uma narrativa que entendo ser uma pequena história, porque elas

(...) muito raramente preenchem os critérios de uma “história bem formada”. Em um discurso oral, no entanto, elas são muito típicas. Elas não precisam ser narradas como auto-histórias para desencadear a negociação de pertencimento. A construção da identidade não está em jogo apenas quando alguém fala explicitamente de si, mas também quando aparentemente se refere a sujeitos de ordem, pois mesmo assim é preciso tomar posições e construir histórias. Questões sobre quando apresentar uma história, como enquadrá-la, o que deixar de fora e o que integrar são todas relevantes para a posição de negociação e afiliação. A negociação discursiva está no cerne da questão<sup>122</sup> (WOLFGANG, 2007, p. 130).

Desabafo com Bia e Diego que estava vivendo um momento de “cansaço extremo” (linhas 66-67) (afeto negativo explícito altamente graduado) em virtude das

<sup>122</sup> Tradução minha do original: “(...) very seldomly fulfil the criteria of a “well- formed story”. In an oral discourse nonetheless they are very typical. They do not have to be narrated as self-stories in order to trigger the negotiation of belonging. Identity construction is not only at stake when somebody is explicitly talking to about him- or herself, but also when is seemingly referring to order subjects, since even then positions have to be taken and stories be constructed. Questions of when to bring up a story, how to frame it, what to leave out and what to integrate, are all relevant for negotiating position and affiliation. Discursive negotiation is at the heart of the matter”.

“muitas demandas do modelo online” (linha 67) de trabalho implementado nas escolas (que eu trabalhava), o que fez com que eu não conseguisse fazer leituras relacionadas à tese, nem escrever, o que me provocou um afeto de infelicidade (“sentir que eu, infelizmente, tinha praticamente, vamos dizer assim, parado a minha pesquisa no sentido de não ler e escrever”, linhas 68-70). Tive esse sentimento porque eu preciso fazer muitas leituras para ter confiança de que estou escrevendo bem (o que explico posteriormente na conversa, das linhas 118 a 131, cf. p. 210).

Contraponho a parada no desenvolvimento da tese com outras formas de pesquisar (“mas assim, não deixei de participar de eventos. não deixei de sei lá, escrever um artigo, de fazer as disciplinas e de pesquisar de n formas”, linhas 71-74). No entanto, demonstro que mesmo sabendo que estava realizando atividades de pesquisa (orientação), elas não conseguiam gerar afetos positivos em mim, pois “era muito diferente da minha expectativa talvez pro doutorado” (linhas 74-75) (avaliação). Essa quebra de expectativa (que expresso através de uma coda e entendo ser um afeto negativo de decepção, tristeza e insatisfação) ocorreu porque “eu tinha achado que seria muito tranquilo. e que eu poderia escrever uma tese de uma forma muito calma e que, sei lá, aquela coisa que a gente acha que não vai ter bloqueio criativo e você tem. todo mundo tem.” (linhas 75-80).

Diego opina sobre meu desabafo ao dizer que é um contraste “realidade e expectativa total” (linha 81), opinião com a qual Bia concorda (“é”, linha 82). Entendo que a fala de Diego é um *token* atitudinal avaliativo – o qual me remete a um meme que existe na Internet –, o qual também pode ser compreendido como uma metáfora, visto que “[a] nível semântico, e devido ao seu caráter abstrato, as emoções são muitas vezes conceituadas na forma de metáforas<sup>123</sup>” (ALBA-JUEZ; MACKENZIE, 2019, p. 7). Na verdade, por Bia se alinhar a Diego, interpreto a fala de ambos como avaliações do que eu havia contado para os dois e creio que sejam avaliações negativas no sentido de eu ter “quebrado a cara”, de ter muitas idealizações acerca de meu doutorado que não se cumpriram.

Tenho esse entendimento em virtude da avaliação que eu mesma expresso em seguida, me alinhando a eles: “total. aquela coisa. expectativa: “quatro

<sup>123</sup> Tradução minha do original: “At the semantic level, and because of their abstract character, emotions are often conceptualized in the form of metaphors”.

anos de doutorado na paz, lindo. adiantei as disciplinas. muito tempo pra escrever”. realidade: “você adiantou, mas não adianta de nada porque você tem uma pandemia no meio do caminho e que você não pode ter contato com as pessoas”” (linhas 83-88). Ou seja, minhas expectativas eram repletas de afetos positivos (de tranquilidade, paz, calma e felicidade) altamente graduados, todavia, minha realidade foi permeada por afetos negativos (de frustração, irritação, chateação e cansaço) altamente graduados.

Em seguida, conversamos sobre as dificuldades que temos ao interagir com outras pessoas em aplicativos como o Zoom (linhas 88-96, cf. pp. 209-210). Depois, exponho para eles algumas percepções (orientação e avaliações) minhas sobre a pandemia e como ela afetou nossas vidas em diversos aspectos, ressaltando como ela interferiu em meu doutorado (linhas 97-112, cf. p. 210). Após, comento sobre um traço de personalidade meu que havia descoberto há pouco tempo na época da conversa, o perfeccionismo, e como ele gerou afetos negativos em mim (linhas 112-125, cf. p. 210). Compartilho com eles minha irritação quando pessoas acreditam que “as coisas caíam do céu para mim” (linha 127, cf. p. 210), e Bia e Diego concordam com a minha crítica (linhas 125-135, cf. p. 210).

Thelma	136 137 138 139 140 141	[...] pra mim, foi muito uma coisa de autoconhecimento, de me entender. eu tava muito insatisfeita. tava muito doloroso fazer o doutorado por esse traço de personalidade e porque a gente é assim e aconteceram todas essas coisas na vida e agora eu acho que tá ficando até um pouco mais [leve
Bia	142 143 144	[tão voltando ao “normal” ((faz aspas com os dedos)) né (. ) a gente consegue ver mais gente, sair, conversar
Thelma	145 146 147 148 149	é:: e conversando aqui agora, eu consegui me ver muito com vocês dois na questão do mestrado. porque eu saí da graduação e fui pro mestrado e acho que eu tenho um pouquinho de parecida com o Diego na questão do porquê eu fui pro doutorado.

Chego à conclusão (resumo) de que o doutorado “pra mim, foi muito uma coisa de autoconhecimento, de me entender” (linhas 136-137) e compreender (avaliar) de que formas meu perfeccionismo estava interferindo em minha pesquisa, em razão de eu estar vivenciando afetos negativos (de insatisfação, insegurança, dor, angústia, fragilidade e vulnerabilidade) altamente graduados durante essa etapa acadêmica, justamente em decorrência desse traço de personalidade (“eu tava muito

insatisfeita. tava muito doloroso fazer o doutorado por esse traço de personalidade”, linhas 137-139). Essa busca por autoconhecimento foi o que me incentivou a elaborar essa tese do modo como ela está organizada: através do desbravamento dos mares da Linguística Aplicada, da Prática Exploratória (e sua constante busca por entendimentos) e seu paradigma de pesquisa do praticante, das identidades, das emoções, da autoetnografia e das avaliações.

Outro fator que contribuiu para os afetos negativos mencionados no parágrafo anterior foi que “aconteceram todas essas coisas na vida e agora eu acho que tá ficando até um pouco mais [leve” (linhas 140-141). Por “todas essas coisas” (linha 140), refiro-me à sobrecarga de trabalho durante a pandemia, a ter que reaprender meu ofício como professora e a ter que conciliar trabalho e pesquisa – e também a questões pessoais, como uma infecção urinária que minha mãe teve e a deixou bastante debilitada e meu divórcio. Com o final de 2021 e o início de 2022, comecei a sentir que a vida “tá ficando até um pouco mais [leve” (linha 141), coda com a qual Bia concorda prontamente (linhas 142-144).

Corroboro a afirmação de Bia iniciando a resolução (“é::”, linha 145) e demonstro aos dois que me alinho às suas histórias (“conversando aqui agora, eu consegui me ver muito com vocês dois na questão do mestrado”, linhas 145-146). Identifico-me com o relato de Bia sobre seu mestrado, “porque eu saí da graduação e fui pro mestrado” (linhas 146-147) com sede de estender minha vivência de graduação (de continuar minha pesquisa no PIBID, de algum modo, e com minha orientadora da graduação, a professora Inés), sem ter em mente uma ideia bem formulada do que gostaria de pesquisar (o que decidi no final do primeiro ano do mestrado). Com Dieguinho, minha identificação se dá nas motivações para ter buscado um curso de doutorado (“acho que eu tenho um pouquinho de parecida com o Diego na questão do porquê eu fui pro doutorado.”, linhas 147-149). Eu desejava conseguir o nível máximo de aperfeiçoamento para que meu título me ajudasse em concursos públicos para institutos federais (linhas 149-161, cf. p. 211).

Acredito que minha última fala (linhas 145-149) ajudou a consolidar uma identidade de grupo entre Bia, Dieguinho e eu, visto que

identidade é quem os parceiros de conversa entendem a nós mesmos e aos outros. Uma abordagem relacional para estudar a identidade se concentra em como a identidade influencia as maneiras como os parceiros se comunicam ou não se comunicam (ou seja, o que, como e

por que os parceiros interagem e os significados das interações) e, por sua vez, as maneiras pelas quais os parceiros coconstituem identidades dentro do processo de interagir e sustentar relacionamentos<sup>124</sup> (BERRY, 2022, p. 324).

Por mais que Manu não estivesse presente nessa conversa, tenho a sensação de que ela também faz parte dessa identidade de grupo, em virtude do que foi analisado nas subseções 6.3.1 e 6.3.2 e de nós quatro termos tido a chance de nos conhecer (adaptado de BARCELOS, 2019, p. 55). Também enxergo essa afiliação entre os quatro porque “pesquisamos quem somos” (adaptado de PALMER, 2012), já que “a pesquisa deve ser vista como um espaço de aprendizagem e, assim, os pesquisadores podem utilizar seus contextos como locais de pesquisa e olhar para si mesmos” (BARCELOS, 2019, p. 50).

Se antes “ênfatizar a voz pessoal sobre os requisitos acadêmicos era um impedimento para o sucesso acadêmico<sup>125</sup>” (BENESCH, 2017, p. 6), atualmente, entendemos que valorizar as subjetividades dos pesquisadores e incorporá-las à pesquisa não a “arruína”. Pelo contrário, as emoções são vistas agora como fascinantes, essenciais em nossas vidas. É fundamental que as estudemos porque “[r]efletir sobre nossas emoções nos permite analisá-las, avaliá-las<sup>126</sup>” (RATNER, 2007, p. 94), visto que nossas constituições identitárias estão intimamente relacionadas e atreladas às nossas emoções, as quais estão ligadas a fatores contextuais e culturais, além de estarem sobrepostas e relacionadas ao poder (BENESCH, 2017).

Encerro esta subseção, a qual também finaliza o capítulo, refletindo brevemente sobre o que analisei em relação a Bia, Dieguinho, Manu e a mim. Somos quatro jovens pesquisadores e professores com personalidades, histórias e identidades semelhantes (em alguns momentos). Todos nós valorizamos – cada um por seus motivos – a possibilidade de estudar e demos prosseguimento a nossos estudos. Foi justamente por continuar a estudar que nos conhecemos e acabamos nos aproximando em virtude da Prática Exploratória. Creio que teríamos nos aproximado mesmo que não fôssemos praticantes

<sup>124</sup> Tradução minha do original: “(...) identity is who conversation partners understand ourselves, and others, to be. A relational approach to studying identity focuses on how identity influences the ways partners communicate, or do not communicate (i.e., what, how, and why partners interact, and the meanings of interactions), and, in turn, the ways in which partners co-constitute identities within the process of interacting and sustaining relationships”.

<sup>125</sup> Tradução minha do original: “(...) emphasizing personal voice over academic requirements was an impediment to academic success”.

<sup>126</sup> Tradução minha do original: “Reflecting on our emotions enables us to analyze them, evaluate them”.

exploratórios, porém, vivenciar (há anos) esse modo ético-teórico-metodológico de se fazer pesquisa nos uniu ainda mais.

A Prática Exploratória aguçou em cada um de nós o desejo de buscar conhecimentos e entendimentos acerca de nossas realidades, o que fizemos nesta travessia acadêmica. Conversamos exploratoriamente sobre nossas emoções (em muitos momentos positivas, e em outros negativas), avaliações, identidades e trajetórias, priorizando os entendimentos acerca de nossas qualidades de vida no mundo acadêmico. Através das histórias compartilhadas e coconstruídas neste estudo, nos envolvemos a fim de trabalhar para entender as interseções entre nossas vidas pessoal, acadêmica e profissional. Essa tese fortaleceu nossa união e possibilitou que nos desenvolvêssemos mutuamente como pesquisadores, professores e como pessoas, além de ter estreitado ainda mais os laços de amizade existentes entre nós.

No próximo capítulo, o qual encerra esta pesquisa (para logo depois eu apresentar as referências e os anexos), apresento os entendimentos aos quais consegui chegar após as análises das conversas. Teço também algumas considerações acerca da importância das pesquisas voltadas para as emoções e identidades de pesquisadores(-professores), além de estabelecer um paralelo entre como me sentia no início desta travessia acadêmica e como me sinto agora, ao finalizá-la.

## 8 Entendimentos à vista

*O segredo, querida Alice, é rodear-se de pessoas que te façam sorrir o coração. É então, só então que estarás no país das Maravilhas (Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas)*

Após navegar por mares e oceanos teórico-metodológicos e análises de conversas, me aproximo de onde almejava chegar: a entendimentos, ao fechamento (pelo menos por ora) dessa travessia. Nessa pesquisa, procurei compreender, através do discurso, quais motivações levaram Bia, Dieguinho, Manu e a mim a continuarmos nossa formação acadêmica, ingressando em cursos de mestrado e doutorado. Um dos meus objetivos (objetivo iii, cf. cap.1) foi, partindo da verbalização de nossas motivações, buscar refletir criticamente sobre o modo que as identidades e emoções moldaram nossas percepções em relação a nós mesmos e aos motivos que nos levaram a dar continuidade à nossa formação.

Sentir-se bem ao pesquisar, pertencente ao meio científico; vontade de entender melhor o que se passa no ambiente de trabalho; superação de dificuldades; valorização do incentivo familiar ao estudo; desejo/paixão por expandir o conhecimento e; encorajamento por parte de professores, orientadores, colegas e familiares a nos aprofundarmos em nossas formações acadêmicas são algumas das razões que nós quatro mencionamos ter impulsionado a continuidade de nossos estudos. Ao expressarmos oralmente tais motivações, Bia, Dieguinho, Manu e eu nos projetamos e nos reconhecemos como pessoas curiosas, estudiosas, dedicadas, às vezes sortudas, outras vezes azaradas, persistentes, exageradas, inteligentes, que têm dificuldade em lidar com as emoções dos outros e com as nossas, perfeccionistas e entusiastas do conhecimento.

A partir da análise de duas conversas exploratórias (cf. objetivo iv, cap. 1 e subseção 3.4), entendi que, ao contarmos narrativas canônicas e não canônicas, meus amigos e eu nos (re/)coconstruímos identitariamente como pesquisadores e professores através de manifestações discursivas explícitas e implícitas de afetos e julgamentos positivos e negativos. Essas manifestações também ocorreram ao abordarmos as relações que tivemos e temos com amigos e familiares, com nossas orientadoras de mestrado e de doutorado e com outros docentes ao longo de nossas formações. O compartilhamento de

histórias nos possibilitou entender melhor quem éramos nos momentos de nossas interações.

Levando em consideração os excertos apresentados nos capítulos 4, 5, 6 e 7, entendo que o discurso de cada um agiu sobre o outro (GEE, 2015), fazendo com que estabelecêssemos um senso de nós (SNOW, 2001), de grupo (DUSZAK, 2002). As narrativas que contamos uns para os outros provocaram identificação, nos levaram à reflexão e criaram um ambiente de troca, acolhimento e incentivo a nos abriremos e falarmos de nossas histórias, identidades e sentimentos. Esse ambiente solidário e acolhedor se estabeleceu, em minha visão, por navegarmos nas águas e nos princípios da Prática Exploratória (MILLER, 2008) há alguns anos: nossas conversas envolveram a todos na busca por entendimentos, em um trabalho que já era contínuo, o qual nos uniu ainda mais.

Nossa jornada por entendimentos se deu permeada por emoções e julgamentos (positivos e negativos) na troca entre pares a partir do viés ético-inclusivo da Prática Exploratória. Isto é, Bia, Diego, Manu e eu somos amigos há alguns anos, havendo entre nós uma relação de confiança. O trabalho contínuo para entender no qual nos engajamos fez com que experienciássemos, de forma (ainda mais) intensa, os sentimentos de identificação e união uns com os outros, consolidando nossa identidade de grupo: somos jovens pesquisadores orientados pela mesma professora, professores, praticantes exploratórios e amigos.

Essa identidade de grupo que temos ressaltou o processo emocional do e no fazer pesquisa: Beatriz, Diego e Emanuelle me ofereceram seus discursos – inundados das mais variadas emoções, identidades e avaliações – para serem analisados em minha pesquisa. Creio que essa oferta destaca a importância de valorizarmos o lado emocional da vida acadêmica, pois o mundo científico é repleto de sentimentos – visto que ele é feito de e por seres humanos. A questão é que, muitas vezes, as emoções (infelizmente ainda) acabam por não serem levadas em consideração no e durante o pesquisar, o que motivou outro objetivo de minha investigação (objetivo v, cf. cap. 1), que era contribuir para a ampliação de pesquisas voltadas para a própria academia, buscando entender, de forma local e situada, como a vida acadêmica forma e é formada por pessoas.

Desejo genuinamente que meu texto seja uma oportunidade para outros pesquisadores, orientadores, professores e estudantes (em qualquer etapa de sua formação) olharem com mais carinho e cuidado para suas atuações no meio acadêmico e para si. Se minha travessia for capaz de instigar ao menos uma pessoa a refletir sobre suas

vivências no mundo científico e por que elas acontece(ra)m de tal forma, como ocorreu com Bia, Dieguinho, Manu e comigo, é possível que (no mínimo) mais um trabalho que busque entender a constituição da academia seja elaborado, o que pode contribuir para um metaentendimento de como estamos conduzindo nossas investigações atualmente e, quem sabe, reelaborar nossa relação com o meio e nossa forma de fazer pesquisas, levando-nos a rever crenças, certezas, dúvidas, medos e emoções suscitados no e por pesquisar (e em relação a nós mesmos e nossas identidades).

Esse desejo de que meu estudo instigue esse possível repensar está relacionado às figuras do estudante e do professor e/ou orientador (cf. objetivos i e ii, cap.1). Destaco que algumas das (pequenas) histórias contadas por nós quatro apontaram fortemente para a importância dos professores e educadores nas vidas de seus alunos. As relações estabelecidas entre aqueles que, em um determinado contexto, ocupam o lugar tradicional de ensinar (mestres) e aqueles que estão na posição de aprender (pupilos) potencialmente influenciarão as emoções, as identidades, as histórias, as escolhas, a trajetória, a vida dos aprendizes. Exemplifico.

No caso de Bia, Sílvia, sua orientadora, foi um exemplo muito positivo em sua vida acadêmica. No caso de Diego, os professores que teve na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) foram em parte responsáveis por não o deixar desistir de seu desejo de ingressar em um curso de mestrado, mesmo com todos os percalços enfrentados por Dieguinho até, finalmente, conseguir ser aprovado no mestrado da PUC. Porém, infelizmente, sabemos que nem todos os estudantes de cursos de pós-graduação têm essa mesma sorte.

Como mencionado na introdução (cf. cap. 1), existem inúmeros exemplos/situações/casos noticiados pelos meios de comunicação que expõem a precarização da pesquisa no país, não havendo (grandes) investimentos nas áreas científica e educacional, que se “desdobram” para sobreviver. Muitos estudantes acabam por desistir de se tornarem pesquisadores e/ou professores por não haver incentivo (financeiro e moral, muitas vezes) por parte do governo e até mesmo de suas famílias e professores/orientadores. Ou, então, se veem sobrecarregados, esgotados, exaustos e desmotivados por conciliarem o trabalho da pesquisa científica com um emprego (que foi o caso de todos os praticantes dessa travessia: conciliamos nossos empregos com nossos cursos de doutorado). A níveis extremos, dentre aqueles que insistem na e lutam pela pesquisa e pela docência, tentando resistir (e reexistir), há os que acabam desistindo e/ou

adoecendo seriamente por não conseguirem lidar com a pressão, a desvalorização, a violência e outras dificuldades existentes, as quais (quase sempre) precisamos enfrentar.

Além disso, há professores e orientadores que pressionam os alunos e orientandos com cobranças excessivas, que não apoiam escolhas dos estudantes, que não dialogam com eles e que não demonstram (às vezes nem um pouco de) compreensão com eventuais problemas (pessoais, acadêmicos e/ou de trabalho) que venham a ter, por exemplo. Obviamente, esse comportamento de alguns docentes e orientadores não é a única razão que pode tornar o percurso acadêmico (na graduação, no mestrado e/ou no doutorado, por exemplo) de discentes e orientandos mais árduo. Contudo, com certeza saber que temos o apoio e o incentivo daqueles que nos ensinam nos motiva a continuar, mesmo havendo (vários) outros percalços que eventualmente enfrentaremos.

Acredito que os entendimentos que cheguei ao longo de minha jornada marítima acerca da importância dos professores e educadores na trajetória acadêmica de seus alunos e acerca de quem são esses discentes acabou por se tornar uma geografia emocional. Este é “um conceito que reconhece o papel das emoções na investigação das relações entre pessoas e lugares, como casas, locais de trabalho, comunidades e instituições, incluindo escolas e universidades<sup>127</sup>” (BENESCH, 2017, p. 15). A partir dessa perspectiva, as emoções têm um papel central por serem compreendidas como “intencionais no sentido de que são ‘sobre’ algo<sup>128</sup>” (AHMED, 2004, p. 7). Creio que essa intencionalidade das emoções se relaciona com as verdades contadas nas histórias. Por verdade, refiro-me não à “verdade que a história representa [, que] não é apenas factual, representando eventos que realmente aconteceram<sup>129</sup>” (SHUMAN, 2007, p. 177). Falo da verdade “no sentido mais amplo de transmitir uma verdadeira compreensão da experiência humana<sup>130</sup>” (idem, *ibidem*, p. 177).

Ao embarcar na busca por entendimentos sobre as razões que levaram meus amigos e a mim a prosseguir com nossas formações, a autoetnografia era uma rota inevitável. Ela mostra os indivíduos “movendo-se pela vida, relacionando-se com outras pessoas e trabalhando para conciliar experiências que são, ao mesmo tempo, difíceis e

<sup>127</sup> Tradução minha do original: “(...) a concept that acknowledges the role of emotions in investigating relationships between people and places, such as homes, workplaces, communities, and institutions, including schools and universities”.

<sup>128</sup> Tradução minha do original: “(...) emotions are ‘intentional in the sense that they are ‘about’ something”.

<sup>129</sup> Tradução minha do original: “(...) the truth that the story represents is not only factual, representing events that actually happened”.

<sup>130</sup> Tradução minha do original: “(...) in the larger sense of conveying a true understanding of human experience”.

alegres, perigosas e promissoras<sup>131</sup>” (BERRY, 2022, p. 338). Essa vertente teórica validou toda a personalidade que gostaria de transmitir com minha pesquisa e me proporcionou realizar uma jornada de autoconhecimento, navegando de quem eu era para quem sou (nesse exato momento) (BOCHNER, 2000). Espero que ela tenha provido o mesmo para Bia, Dieguinho e Manu e provenha para quem eventualmente venha a ler este trabalho.

Conforme explicado nos capítulos 2 e 3, foi necessário fazer um recorte do aporte teórico-metodológico que compõem esse trabalho. Em razão dessa delimitação, há assuntos e perspectivas teóricas sobre os quais não pude me debruçar e/ou me aprofundar. Para futuras pesquisas (conduzidas por mim, por meus amigos ou por qualquer outro pesquisador que se interesse por um dos assuntos), deixo como sugestão a investigação: de desigualdades econômicas na academia e seus impactos nas pesquisas e vidas dos estudantes; da educação (inicial e/ou continuada) como uma forma de ascensão social e financeira; das frustrações e satisfações dos estudantes e/ou docentes ao se firmarem como professores, pesquisadores e/ou professores-pesquisadores; das políticas governamentais de incentivo à pesquisa e à docência (ou a falta delas) e suas consequências; de comportamentos, crenças e ideologias predominantes nos cursos de mestrado e de doutorado e; de atravessamentos de gênero e raça no pesquisar e/ou lecionar, dentre outros. Vejo esses temas como possibilidades promissoras, que trarão diversas contribuições científicas, profissionais, pessoais e (sobretudo) sociais.

Esta tese foi sobre (re)encontrar um caminho que há muito não navegava: meu caminho para casa (INGOLD, 2016), ou seja, para mim mesma. Os mares oscilaram entre a calma e a tempestade, dando-me a impressão, muitas vezes, de que minha viagem estava sendo mais longa do que o previsto. Nesses momentos em que o trajeto parecia interminável, a presença dos tripulantes e a luz da estrela eram o apoio, a segurança, o encorajamento, o brilho e o acalento que eu precisava para continuar, não desistir e deixar o barco à deriva. Esta travessia se encerra por ora, mas, a qualquer momento, o oceano pode me convidar a navegá-lo mais uma vez. Vou aceitar o convite, levando comigo aqueles que me auxiliaram a chegar aos entendimentos que eu tanto ansiava e obtive.

---

<sup>131</sup> Tradução minha do original: “(...) moving through life, relating with others, and working to reconcile experiences together that are, at once, difficult and joyous, and perilous and promising”.

## 9 Referências bibliográficas

ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction: Emotion, discourse, and the politics of everyday life. In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C (Eds.). **Language and the Politics of Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 1-23.

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

AGUDO, J. D. M. Introduction and Overview. In: AGUDO, J. D. M. (Ed.). **Emotions in Second Language Teaching**: Theory, Research and Teacher Education. Springer International Publishing, 2018, p. 1-16.

AGUIAR, M. M. Mobilidade em tempos de reclusão: percursos narrativos de professores de LE durante a pandemia da covid-19. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**. Volume 2, Número 2, 2021, p. 1-25.

ALBA-JUEZ, L.; MACKENZIE, J. L. “Emotion processes in discourse” In: MACKENZIE, J. L.; ALBA-JUEZ, L. (Eds.). **Emotions in Discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 2019, p. 3–26.

ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. “The Many Faces and Phases of Evaluation.” In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (Eds.). **Evaluation in Context**. Amsterdam: John Benjamins, 2014, p. 3–23.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.

ALLWRIGHT, D. **Trust as a by-product of involvement in Exploratory Practice, and its relationship to the demand for enhanced performance outcomes**. Rio de Janeiro, 2009a. (Handout)

\_\_\_\_\_. Six promising directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S. & MILLER, I. K. (Eds.) **Understanding the Language Classroom**. Palgrave Macmillan, 2006, p. 11-17.

\_\_\_\_\_. Developing principles for practitioner research: the case for exploratory practice. *The Modern language Journal*, 89 (3), p. 353-366. 2005

\_\_\_\_\_. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003.

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 99-112.

ARAGÃO, R.C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 83-112, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/GkDbHXFHhjJd4fYyjszRZkP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14/02/2023.

ARAUJO, T. O. **Paisagens identitárias de professoras de inglês da rede municipal do Rio de Janeiro: um estudo de práticas narrativas e avaliativas**. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ATKINSON, J.; HERITAGE, J. (Orgs.). **Structures of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BARCELOS, A. M. F. Formação de Professores de Línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (Orgs.) **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 43-58.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Language learning and teaching: What's love got to do with it? In: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (Orgs.) **Positive Psychology in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2016, p. 130-144.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. UNISINOS, São Leopoldo, RGS, v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/agosto, 2005.

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>.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENESCH, S. **Emotions and English Language Teaching**: Exploring Teachers' Emotion Labor. New York: Routledge, 2017.

BENGTSEN, S., ROBINSON, G.; WISKER, G. The doctoral learning penumbra. Darkness, creativity, and meaningful others in doctoral education. Copenhagen, European Educational Research Association (EERA): **European Conference on Educational Research (ECER)**, 22 de agosto de 2017.

BERRY, K. Autoethnography. In: BAMBERG, M.; DEMURTH, C; WATZLAWIK, M. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Identity**, Cambridge: Cambridge University Press, 2022, p. 324-344.

BIANCHETTI, L.; MARTINS, F.S. O discente da pós-graduação stricto sensu: desistências e resistências, induções externas e adoecimentos. Em: **Anais do 10º Congresso Ibero-Americano de docência universitária**, 2018, Porto Alegre. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica; 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/11.pdf>. Acesso em: 04/02/2023.

BERRY, K. Autoethnography. In: BAMBERG, M.; DEMURTH, C; WATZLAWIK, M. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Identity**, Cambridge: Cambridge University Press, 2022, p. 324-344.

BOCHNER, A. P. Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6, 2000, p. 266-272.

BOCHNER, A. P.; ADAMS, T. E. Autoethnography as applied communication research method. In: O'HAIR, H. D.; O'HAIR, M. J. (Eds.) **The Handbook of Applied Communication Research: Vol 2**. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc., 2020, p. 709-729.

BOLER, M.; ZEMBYLAS, M. "Interview with Megan Boler: From 'feminist politics of emotions' to the 'affective turn'." **Methodological advances in research on emotion and education**, p. 17-30, 2016.

BRUNER, J. Life as Narrative. In: **Social Research**. vol. 71: n.3: Fall, p.691-710, 2004.

\_\_\_\_\_. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

BUJDOSO, Y. L. V. **Dissertação como estressor**: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem. São Paulo: Faculdade de Medicina, USP, 2005 (Dissertação de mestrado).

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: M. S. de Paschoal & M. A. A. Celani (orgs.) **Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p. 15-23.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S.L. **Inquiry as stance**: Practitioner research for next generation. Nova York: Teacher College Press, 2009.

COELHO, M. C. As emoções e o trabalho intelectual. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 273-297, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v25n54/1806-9983-ha-25-54-273.pdf>. Acesso em: 06/02/2023.

COELHO, M. C.; REZENDE, C. B. (Orgs.). **Cultura e sentimentos**: ensaios em antropologia das emoções. Rio de Janeiro: Contra Capa / FAPERJ, 2011.

CÔRTEZ, T. C. R. (em preparação). **Conversas exploratórias: uma proposta de reflexão acerca de seu uso como uma forma de escolha teórico-metodológica de pesquisa**.

\_\_\_\_\_. “Por que eu ainda me sinto tão feliz em dar aulas no CPEI?”: uma reflexão exploratória sobre minha prática docente nos últimos (quase) dois anos. 2019, 32p. Não publicado.

\_\_\_\_\_. É muito bom ser professor (!): um estudo sobre crenças, emoções e construções identitárias de professores a partir de um olhar INdisciplinar da Linguística Aplicada. 2018, 15p. Não publicado.

\_\_\_\_\_. **“Eu acho que eu só seguro a onda por causa do afeto”**: A Linguística Aplicada e as percepções do sofrimento de um grupo de professores da rede privada de ensino. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COWIE, N. Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students their colleagues and their work. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 235-242, Jan. 2011.

DAMASIO, A. 2018. **The Strange Order of Things**. New York: Pantheon Books.

DE FINA, A. Group Identity, narrative and self-representations. In: DE FINA, A., SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (Eds.) **Discourse Identity**. Cambridge University Press, 2006, p. 351-375.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **Analyzing narrative**: Discourse and sociolinguistic perspectives. Cambridge University Press, 2012, 240 p.

DE MEIS, L. et al. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 36, p. 1135-1141, 2003.

DE SOUZA ARAGÃO, D. S. et al. Cenário político e contribuições da mídia no processo de desvalorização da Ciência no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7138/6531>. Acessado em: 04/02/2023

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: passado, presente e futuro. **PSICOLOGIA**, Vol. XXII (2), 2008, Edições Colibri, Lisboa, p. 11-31.

DUSZAK, A. **Us and Others**. Social identities across languages, discourses and cultures. (Introdução). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The purposes, practices, and principles of autoethnographic research. In: LEAVY, P. (Ed.) **Oxford Handbook of Qualitative Research**. NY: Oxford University Press, 2014, p. 254-276.

\_\_\_\_\_.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, 12(1), Art. 10, 2011. Disponível em <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>> Acesso em 06/03/2023.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

EWALD, C. X. “**Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.**” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. 2015. 326 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-66.

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

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: Estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 29, n. 1, pp. 51-60, Jan-Mar. 2013

FELDMAN-BARRETT, L. The future of emotion research. **The Affect Scientist**. V 12(2), 1998, p. 6-8.

FREEMAN, M. Narrative as a Mode of Understanding. In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. (Eds.) **The Handbook of Narrative Analysis**, 2015, p. 21-37.

\_\_\_\_\_. “The presence of what is missing: Memory, poetry and the ride home”. In: PELLEGRINI, R. J.; SARBIN, T. R. (Eds.) **Critical incident narratives in the development of men’s lives**. New York: Haworth Clinical Practice Press, 2002, p. 165–176.

FUZER, C.; CABRAL, S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

GALDINO, M.J. Q. **Síndrome de Burnout e qualidade de vida entre estudantes de pós-graduação stricto sensu em enfermagem**. Londrina: Psicologia/UEL, 2015 (dissertação de mestrado). <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203519>. Acesso em 04/02/2023.

GEE, J. P. Discourse, small d, big D. In: K. TRACY, C. ILIE, & T. SANDEL (Eds.) **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. New York: John Wiley, 2015, p. 1-5.

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.

\_\_\_\_\_. The other side of the story: towards a narrative analysis of narratives-in-interaction. In: **Discourse Studies**. 8; 235. London: Sage Publications, 2006.

GRIFFO, M. R. de A. **Praticantes exploratórios aprendendo a viver juntos na escola**. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

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](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: 20/02/2023.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

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

HARDT, M. Para que servem os afetos? **Revista Digital**, ano IV, n.07, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Ettt0J>. Acesso em: 04/02/2023.

INGOLD, T. From science to art and back again: The pendulum of an anthropologist. **Anuac**, Vol. 5, n. 1, 2016, p. 5-23.

JORDÃO, Clarissa M. (Org.) **A Linguística no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

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

LANAS, M.; ZEMBYLAS, M. Towards a transformational political concept of love in critical education. **Studies in Philosophy**, v. 34, p. 31-44, 2005.

LINDE, C. **Life stories**: the creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LUCIFORA, L.S.S. **Diretrizes para construção de políticas de acesso e permanência para programas de pós-graduação**: o caso UFSCar. São Carlos/SP: UFSCar, 2017 (Dissertação de mestrado). <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9255>. Acesso em 04/02/2023.

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: 20/02/2023.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of Evaluation**: Appraisal in English. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MARTINS, M. A. S. **Quem somos nós e quem sou eu**: uma análise discursiva e autoetnográfica das construções de identidades e de (não) pertencimentos em narrativas de experiências migratórias. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 99-121.

\_\_\_\_\_. 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. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 319-341.

\_\_\_\_\_. 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**. São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 109-129

\_\_\_\_\_. **Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice**: a reflexive and a socio-interactional approach. Ph.D. dissertation, Lancaster University, UK, 2001.

MILLER, I. K. et al. Prática Exploratória: Questões e Desafios. In: GIL, G. & ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador**. Editora Pontes, 2008, p. 145-165.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. Exploratory Practice: integrating research into regular pedagogic activities. In: WALSH, S.; MANN, S. **The Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. London and New York: Routledge, 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: **Storylines: Craftartists' Narratives of identity**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, p. 1-20, 1999.

MOITA LOPES, L.P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 16-37.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85-107.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 13-44.

\_\_\_\_\_. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de Estudos Linguísticos. In: DUARTE, Lélia P. (org) **Revista do Programa 183 de Pós-graduação em Letras e do Cespuc. Scripta**, v. 17, n. 14. p. 159-171. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

MORAES BEZERRA, I. C. R. **“Com quantos fios se tece uma reflexão”** Narrativas e argumentações no tear da interação. 2007. 302 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

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. (org.). **Linguagem: Teoria, Análises e Aplicações (7)**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ. 2013.

NORTON, B. **Identity and language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NUNES, D. F. C. **De onde viemos, para onde iremos**: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes. 2022. 149 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

\_\_\_\_\_. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje**: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar**: explorando a paisagem interior da vida de um professor. Tradução: Aline Storto Pereira. São Paulo: Editora Da Boa Prosa, 2012.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PIEIDADE, R. S. **Construções identitárias no contexto de formação docente**: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre Linguística Aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. In: **Revista de Letras Norte@Mentos**, 8ª ed., p. 1-9, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Linguagem e identidade. In: RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RATNER, C. A Macro Cultural-Psychological Theory of Emotions. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (Eds.). **Emotion in Education**. Elsevier Academic Press, 2007, p. 89-104.

REIS, B. M. **O lugar-escola em discurso: etnografia, identidade e epistemologia na pesquisa qualitativa**. 2018. 179 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 136 p.

RIBEIRO, P. G. V. L. **Conversas exploratórias sobre o poder de veto no espaço escolar: coconstrução de caminhos para uma aprendizagem dialógica**. 2022. 186 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RIESSMAN, C. K. Looking back, looking forward. In: **Narrative methods for the human sciences**. Los Angeles: Sage Publication, 2008.

\_\_\_\_\_. 1993. Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series, No. 30. Newbury Park, CA: Sage.

RODRIGUES, N. N.; SARAIVA, A. C. L. C. As Reformas Educacionais e as Condições de Trabalho Docente: emoções vivenciadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço. In: **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 17, v. 2, p. 120-143, 2014.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*. v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução de: Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago et al. In: **VEREDAS** - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SARUP, M. **Identity, Culture and the Postmodern World**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SCHIFFRIN, D. **Discourse Markers**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1987.

SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. Introduction to Emotion in Education. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (Eds.). **Emotion in Education**. Elsevier Academic Press, 2007, p. 3-10.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Introduction to advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. (Eds.). **Advances in teacher emotion research: the impact in teachers' lives**. New York: Springer, 2009. p. 3-11.

SCHUTZ, P. A et al. Teacher Identities, Beliefs, and Goals Related to Emotions in the Classroom. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (Eds.). **Emotion in Education**. Elsevier Academic Press, 2007, p. 223-241.

SCHWARZ-FRIESEL, M. "Language and Emotion. The Cognitive Linguistic Perspective." In: LÜDTKE, U. M. (Ed) **Emotion in Language**. Amsterdam; John Benjamins, 2015, p. 157-173.

SHUMAN, A. Entitlement and empathy in personal narrative. In: BAMBERG, M. (Ed.) **Narrative: State of the art**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 175-184.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: Um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, M. E. P. Burnout: por que sofrem os professores? In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n°. 1, ano 6, p. 89-98, 2006.

SILVEIRA, F. V. R. **Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças**: um estudo exploratório. 2012. 300 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SNOW, D. **Collective identity and expressive forms**. University of California, Jan 2001. Disponível em: <http://www.escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj#page-2>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

SOUTO, R. M. A; PAIVA, P. H. A. A. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. In: **Pro-Posições**, Campinas, n. 1 (70), v. 24, p. 201-224, 2013.

SUTTON, R. E. Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (Eds.). **Emotion in Education**. Elsevier Academic Press, 2007, p. 259-274.

TAJFEL, H. **Human Groups and Social Categories**: Studies in Social Psychology. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981, 369p.

TANNEN, D. **Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

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.

THOMPSON, G; HUNSTON, S. Evaluation: an introduction. In **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VIAN JR., O. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Editora Parábola, 2013, p. 16-37.

\_\_\_\_\_. O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. In: **DELTA**, v.25, nº 1., p. 99-129, 2009.

\_\_\_\_\_. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR, O. et al. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 19-29, 2010.

WHITE, P. Valoração – A linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão**, v. 4, n. esp, 2004. p. 178-205.

WIERZBICKA, A. **Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals**. CAMBRIDGE University Press, 1999, 349p.

WOLFGANG, K. The narrative negotiation of identity and belonging. In: BAMBERG, M. (Ed.) **Narrative: State of the art**. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 123-132.

ZEMBYLAS, M. The Affective Turn in Educational Theory. **Oxford research encyclopedia of education**, p. 1-18, 2021.

\_\_\_\_\_. The Power and Politics of Emotions in Teaching. In: In: SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. (Eds.). **Emotion in Education**. Elsevier Academic Press, 2007, p. 293-309.

\_\_\_\_\_. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education**. Vol. 21, n. 8, p. 935-948, 2005.

\_\_\_\_\_. Interrogating “teacher identity”: Emotion, resistance, and self-formation. **Educational theory**. Vol. 53, n. 1, p. 107-127, 2003b.

## 10 Anexos

### 10.1 Transcrições

#### 10.1.1 Primeira onda de Bia

Thelma	01 02 03 04	[...] por que que vocês quiseram depois da graduação (0.7) por que que vocês quiseram ir pra uma formação continuada? e agora é basicamente isso que eu vou investigar. que eu quero entender.
Bia	05	tá.
Thelma	06	é difícil?
Bia	07 08	não.não. nem é tão difícil assim. é que a resposta é uma pro mestrado e outra pro doutorado. hhh
Thelma	09	a vontade
Bia	10	tá. eu não sei se o Diego quer começar ou se=
Diego	11	= não. pode ir. pode ir. pode ficar à vontade.
Bia	12 13 14 15 16 17 18	então, tá. então, assim. no mestrado, foi uma continuidade do que eu já vinha fazendo. eu faço pesquisa desde o meu quarto período de graduação. com a Sílvia. com a Becker. e aí quando chegou - e eu gostava muito de pesquisa. durante a época de graduação, eu inclusive me identificava muito mais com a pesquisa do que com a docência.
Thelma	19	uhum
Bia	20 21 22 23	eu achava que esse era o caminho que eu queria seguir. que eu queria ser professora universitária e eu gostava muito da Sílvia. eu gostava muito de pesquisa com ela. então, eu quis continuar.
Thelma	24	(inaudível) e virar pesquisadora.
Bia	25 26 27 28 29 30 31 32 33 34	exatamente. eu sentia muito prazer em fazer pesquisa. sentia muito prazer em ser orientada pela Sílvia. e aí eu segui nessa. tanto é que naquele primeiro momento, eu acho que pesquisar (fazendo movimentos com as mãos) de modo geral e pesquisar com a Sílvia foram- tiveram mais peso até do que propriamente o que eu queria pesquisar. eu acho que o tema tinha menos importância do que o ato de pesquisar. então, mestrado foi isso. quando terminou o mestrado, eu tava=
Thelma	35 36	=Bia, só de curiosidade. mas, assim, eu sei que você fez sua graduação na UFRJ
Bia	37	sim
Thelma	38	aí seu mestrado também foi na UFRJ?
Bia	39 40	também foi na UFRJ e foi seguido. eu emendei. eu terminei a graduação e fui direto pro mestrado.
Thelma	41	foi de quando a quando teu mestrado?
Bia	42 43	foi de 2012 a 2014. eu sei que eu defendi em onze de setembro? eu acho. onze de setembro de 2014. hh
Diego	44	é um marco. essa data é um marco.

Bia	45	é. exatamente.
Thelma	46 47	essa a gente não esquece. deixa eu te perguntar. no programa de linguística aplicada, né?
Bia	48	isso. isso.
Thelma	49 50 51	e aí, assim- isso é engraçado, agora você tá falando- eu acho que eu não faço ideia do que você pesquisou no mestrado. o que você pesquisou?
Bia	52 53 54 55 56 57	eu pesquisei- era formação docente. Que é a parte que eu posso mesmo. e aí eu pesquisei- a Sílvia trabalhava com processos de mentoria. processos de coaching. essas coisas. e aí eu fui pesquisar- no município do rio tinha aquele projeto rio criança global.
Thelma	58	uhum
Bia	59 60	que era iniciar o ensino de línguas pras crianças desde as primeiras é:: séries escolares.
Diego	61	do famoso jornal das fábricas
Bia	62 63	i::sso. isso. isso. hhh que a learning factory formava os professores
Thelma	64	uhm:: tá.
Bia	65	e aí tinha o zip from zog. e aquela história toda.
Diego	66 67 68 69 70 71 72	foi na época das olimpíadas. na preparação pra [copa] pras olimpíadas e aí tem uma reportagem que a imagem era- ou na própria prefeitura, não lembro. acho que foi na prefeitura e não no jornal. saiu no jornal, mas foi uma coisa da prefeitura. que era uma fábrica e as crianças saiam numa numa (0,2) tipo uma coisa rolante. Eu acho que era nessa época.
Bia	73	[i::sso. isso.]
Bia	74	numa esteira.
Diego	75 76	é. tipo uma esteira e as criancinhas nas cadeirinhas. bem fábrica mesmo.
Bia	77	senhor perdoa que eles não sabem o que fazem
Thelma	78 79 80 81 82	isso foi na época de copa do mundo e de olimpíadas então deve ter sido bem propício. cara, eu sei- como é que eu vou dizer- quando eu tava saindo do pibid em 2014, já tava entrando a learning factory, but- e aí ó
Bia	83	but hhhhhh
Thelma	84 85 86 87	eu nem tinha me ligado no nome, mas a gente já tinha ouvido falar. tava circulando essa coisa desse projeto. tanto que a learning factory tava mandando, né? livros essas coisas assim.
Bia	88	sim. sim.
Thelma	89 90 91	foi o que você falou- acho que até a Waleska na época- eu tava com ela no pibid- falou que ia ter que fazer treinamento. algo do gênero.
Bia	92 93 94 95 96	isso. isso. isso. porque a proposta era justamente essa. formar as crianças pra que nos períodos de olimpíadas e de copa, essas crianças pudessem se comunicar com quem tava circulando pelo Rio naquele momento.
Thelma	97	uhum
Bia	98 99	o que acontece é que a gente pegava professores que- a prefeitura pegava professores que tinham se

	100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112	formado pra dar aula de quinto a nono ano e jogava eles pra primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano. tinha uma proposta de formação e aí eu ia conversar com esses professores justamente pra pra entender, né? como era o diálogo entre a proposta de formação e como essa proposta de formação era recebida por esses professores. então, aí tinha a coisa da frustração de estar em sala de aula com alunos que- eu lembro de uma que falava "cara, eu trabalho com a escrita. eu preciso ir no quadro escrever. essas crianças não conseguem reconhecer o número de uma página, assim. elas ainda não estão alfabetizadas.
Thelma	113	uhum
Bia	114 115 116	ou, assim, elas têm questões de vida que não dialogam com o livro que tá falando em viajar pra nova iorque.
Thelma	117	uhum
Bia	118 119 120 121	e a coisa da própria formação que- do quanto esses professores não se sentiam nem representados por aquela formação que era muito "ah, você reunia eles em grupos e"- muito formatada prum curso de línguas.
Diego	122	sim
Bia	123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141	prum grupo de alunos. prum perfil de alunos que não era o que eles encontravam e o quanto esses professores não se sentiam ouvidos. então, assim, mesmo quando tinha- ela até falava assim quando tinha um espaço pra esses professores se colocarem, muitas vezes eles não se colocavam da maneira que eles queriam porque eles sabiam que aquilo ali era um espaço- era um emprego. que aquilo dali poderia ser não necessariamente bem recebido. então foi basicamente isso que eu- e aí, como no fim das contas a formação acabava se dando entre pares. ao invés de eles usarem essa formação que era proposta pela prefeitura, eles trocavam figurinhas entre eles pra desabafar. Pra transbordar as emoções e pra:: (0,1) e pra inclusive aprender a lidar com aquilo tudo que era muito novo. então, foi sobre isso. foi sobre essa formação docente naquele espeço. das frustrações e das alternativas que tinham sido construídas no meio do caminho.
Thelma	142 143	ah, bacana. super bacana. eu não fazia ideia, Bia, que=
Bia	144 145 146	=mas eu também acho que eu falei muito pouco porque (0,3) aí entra essa coisa assim- a Inés foi da minha banca.
Thelma	147	uhum
Bia	148 149 150 151	só que também foi uma- um um (0,2) eu construí a-boa parte da dissertação com a Sílvia internada. eu defendi a dissertação com a Sílvia vendo de câmara de dentro do hospital.
Thelma	152	entendi
Bia	153 154	então, assim. quando eu terminei também a dissertação, eu tava um pouco desgastada disso tudo.

	155	então, eu acho que a dissertação- tanto é que não
	156	tem nenhum artigo e não que tenha algum artigo da
	157	minha tese também hh mas da dissertação não tem
	158	nenhum artigo, assim. as apresentações que eu fiz,
	159	eu fiz antes da- é:: ao longo da construção da
	160	dissertação, mas depois eu não retomei mais aquilo.
	161	e aí- tanto é que foi a primeira vez que eu dei um
	162	intervalo entre estudar e fazer alguma outra coisa
	163	(0,1) porque eu vinha nessa toada de do ensino médio
	164	pra graduação, da graduação pro mestrado e aí teve
	165	um vácuo aí. eu dei uma parada porque eu falei "eu
	166	preciso- se eu tiver que fazer doutorado vai ser
	167	porque aquilo- porque alguma coisa é muito
	168	significativa pra mim, não porque eu tô nessa linha
	169	reta de ir, sabe? rodando, rodando, rodando, sem
	170	nem saber direito o que eu tô fazendo. (0,2) é.
	171	então, teve essa parada. eu não me lembro se foi de
	172	um ano ou dois anos.
Thelma	173	uhum

### 10.1.2 Segunda onda de Bia

Bia	01	[...] mas eu entrei em setembro de 2014 e aí é que
	02	entra as razões pra eu ter entrado- pra eu ter
	03	procurado pela Inés. eu entrei em setembro de 2014
	04	(0,2) numa turma ou em turmas que estavam sem
	05	professor desde janeiro. a professora pediu licença
	06	e nunca apareceu. e eu cheguei com a incumbência de
	07	lançar notas. então, "dá um trabalhinho pra eles.
	08	faz alguma coisa. mas daqui a duas semanas eles
	09	precisam de nota". e assim, os alunos estavam sem
	10	aula já há muito tempo e às vezes eu chegava na sala
	11	e tinha três alunos em sala, sabe?
Thelma	12	uhum
Bia	13	e o e o começo da relação foi muito difícil, assim.
	14	eu tinha muito embate com os alunos. eu não
	15	conseguia me conectar com eles. eu não conseguia
	16	sentir o menor prazer de estar em sala de aula e
	17	eles também não sentiam o menor prazer de estar
	18	comigo, assim. isso durou 2014. aí, quando chegou
	19	2015 (0,3) a coisa foi mais ou menos e 2016 e 2017,
	20	a gente teve aquele período que Dornelles comprava
	21	mirtilo, mas dizia que não tinha dinheiro pra pagar
	22	salário de professor.
Thelma	23	uhum
Bia	24	na ESCOLA, era cada um por si. era e é cada um por
	25	si. não existe esse senso de grupo. não existe esse
	26	senso de grupo e uma coisa que eu botei até lá na
	27	tese. eu não vejo senso de pertencimento. talvez
	28	exista por parte dos alunos, mas eu tinha muita
	29	dificuldade de perceber- talvez, hoje em dia eu
	30	repense isso, porque- é aquilo que eu falei. o jeito
	31	como eu me despedi da escola ontem. o quanto me doeu
	32	é::- embora eu quisesse muito, mas também foi muito

	33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48	difícil pra mim ir lá e eu começava a falar e eu começa a chorar e os alunos começavam a chorar e eu eu- enfim, até me despedir dos funcionários, eu descobri que eu tinha um monte de afeto por um monte de gente que talvez eu não tivesse me dado conta . mas, na época, eu não conseguia sentir qualquer senso de pertencimento pela instituição e eu não percebia ao meu redor também, nenhum senso de pertencimento. eu não achava que os professores tinham esse senso de pertencimento e aí, isso tudo tava me agoniando muito ((faz gestos com as mãos)) isso tudo tava me angustiando muito, eu- "cara, eu preciso fazer alguma coisa" e aí foi aí que eu procurei pela Inés, que tinha sido minha banca e:: pedi a ela pra ser é:: (0,2) cada instituição tem um nome. aluno (0,2)
Diego	49	acho que é especial, né?
Bia	50 51 52	isso. é que eu to acostumada com o termo extraordinário. lá é especial. aluno especial. aí eu pedi=
Thelma	53	=ué, é extraordinário na PUC.
Bia	54 55 56	extraordinário? eu nunca sei ((faz gestos com as mãos)) se é especial ou extraordinário. é um desses dois aí.
Thelma	57	é porque eu fui também. eu só sei por isso.
Bia	58 59 60 61 62 63 64	ah, então tá. hhh aí eu procurei pela Inés porque eu tinha gostado muito dela na minha banca. o quanto ela tinha sido cuidadosa na leitura e as contribuições que ela tinha dado e tudo mais. (0,2) então, eu procurei por ela e pedi pra ser aluna extraordinária. foi aí que eu conheci o Diego, inclusive. porque a gente fez uma disciplina juntos.
Diego	65	é. foi pesquisa em discurso pedagógico.
Bia	66 67 68	isso isso isso. e foi aí também que eu comecei a conhecer a prática exploratória. porque eu conhecia a prática exploratória mui:to por alto.
Thelma	69	uhum
Bia	70 71	enfim. o papo não é nem sobre prática exploratória. já vou emendar em outro caminho. então, assim=
Diego	72	=vai menina, vai. segue o baile.
Bia	73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83	então, assim. quando eu procurei pelo pelo (0,3) pelo doutorado. não era pelo doutorado em si. era (0,2) pra entender (0,2) pra entender o que tava- para me entender e para reelaborar um monte de coisa. então, assim. é. eu acho é::- tanto que assim, no meio do caminho eu fui- essas coisas elas vem e vão, né? a gente vai- eu- aquilo que eu falei, eu me reconhecia muito mais como pesquisadora, ao longo da graduação e do mestrado, mas ao longo do doutorado, eu me percebia muito mais como professora do que como pesquisadora.
Thelma	84	uhum
Bia	85 86 87	às vezes fazia muito mais sentido pra mim estar no doutorado (0,2) tanto é que assim, altas reclamações de de: (0,3) de comitê de ética. altas reclamações

	88 89 90 91	de uma série de coisas em relação a universidade, né? essa dinâmica da produtividade, coisa e tal. foi que eu fui me dando conta que nesse momento da minha vida, a paixão tá na docência. não é=
Thelma	92	=faz mais sentido.
Bia	93 94 95	sim. e não é que eu não tenha- não é que (0,3) estar mais vinculado à docência não significa não gostar de pesquisar.
Thelma	96	uhum.
Bia	97 98	gosto para um caramba pra não dizer a outra palavra que eu tava pensando hhh
Thelma	99	hhh
Bia	100 101 102 103 104 105	mas é:: não era essa a grande motivação da minha pesquisa naquele momento, assim. o grande prazer tava em à medida que eu ia construindo a pesquisa (0,2) eu ir percebendo também que eu tava me reconstruindo e que eu tava reconstruindo a relação com a sala de aula, assim.
Thelma	106	uhum
Bia	107 108	que eu ia cada vez mais- assim, chegou a um ponto e=
Thelma	109	=foi resgatando, né?
Bia	110 111 112 113 114 115 116 117	cara, tinha época- tinha dias em que eu ia- que eu tava (0,1) que ir pra escola me renovava. que eu ia pra sala de aula e assim, eu- às vezes eu tava desanimada- esse ano, por exemplo, assim, às vezes eu tava, tipo, cansada pra caramba. eu não tava afim de ir, às vezes, pra escola porque eu tava com muita coisa. enfim. mas eu chegava na sala de aula e no lidar com os alunos, era bom pra caramba, sabe?
Thelma	118	uhum
Bia	119 120	sabe aquela sensação boa que dá no peito? aquela sensação de que entrou ar?
Thelma	121	sei
Bia	122 123 124 125 126 127	foi isso que eu fui descobrindo, assim (0,2) na ESCOLA. e foi isso que eu fui descobrindo enquanto eu fazia o doutorado. então, a grande coisa do doutorado não foi pesquisar. não foi me fazer pesquisadora. foi me fazer e me refazer nesse processo, assim. foi (0,3) descobrir o quanto=
Thelma	128 129 130	=nisso, deve ter sido a prática exploratória que te ajudou muito, né? é bem isso, né? a gente pesquisa...
Bia	131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142	a tese foi menos sobre a questão acadêmica e mais sobre- inclusive sobre eu aprender a olhar pras emoções porque eu acho que eu sempre fui é:: meio voltada- eu era aquela aluna muito muito cdf e muito coisa e tal. e o meu olhar como aluna tava muito voltada pro conteúdo. então, quando eu virei professora, era às vezes até difícil pra entender algumas coisas em relação aos alunos até porque- eu tava até esses dias conversando com a Tháís- eu era aquela aluna que sentava na primeira cadeira na frente. não pedia pra beber água. não pedia pra ir ao banheiro. não faltava. tinha muito orgulho de

	143	dizer que não faltava. se alguém me cutucasse
	144	durante a aula pra me interromper, eu só fazia assim
	145	((faz um gesto de espera com a mão)), continuava a
	146	explicação e só olhava pra trás quando a explicação
	147	tivesse terminado. então, assim, eu tinha muita
	148	dificuldade também de entender um monte de coisas
	149	dos alunos porque eu não fui essa aluna. então,
	150	assim, a a a:: foi construindo a tese que eu aprendi
	151	a abraçar aluno. foi construindo a tese que eu
	152	aprendi a ouvir os desabafos deles. foi construindo
	153	a tese que eu aprendi a:: a:: a negociar em sala de
	154	aula. eu ouço você, agora eu ouço você. vamos lá,
	155	como é que a gente faz? não sei o que. então, eu
	156	acho que foi sobre isso. foi mais sobre GENTE (2s)
	157	entendendo gente. gente lidando com gente. do que
	158	sobre qualquer outra coisa. são dois momentos muito
	159	diferentes. a dissertação e (0,3) cabô. vou parar
	160	de tagarelar.

### 10.1.3 Primeira onda de Dieguinho

Diego	01	bom. no meu caso de de:: (0,4) continuar estudando,
	02	né? formação continuada. foi muito parecido com o
	03	da Bia assim. no início, eu vinha pesquisando também
	04	desde a graduação, né? e eu acho que foi um processo
	05	natural assim. também. então, eu queria terminar a
	06	graduação e fazer o mestrado. eu queria continuar
	07	estudando, né? eu também gostava muito de pesquisar.
	08	é::: gostava de fazer pesquisa (0,1) e meio que eu
	09	me apaixonei assim por esse (0,3) pelo meio, né?
	10	digamos assim acadêmico e tal. e:: eu me
	11	identificava muito, né? eu gosto de dizer que eu
	12	sou uma pessoa curiosa. eu gosto de saber. gosto de
	13	procurar coisas e tal. eu acho que por isso deu um
	14	match tão forte com a Prática Exploratória por essa
	15	questão de (0,3) tentar entender. eu sempre gostei
	16	de (0,2) eu sempre fui muito curioso nesse sentido.
	17	eu sempre tive muita vontade de conhecer coisas,
	18	saber coisas novas. então, eu acho que a minha
	19	entrada na formação continuada foi um pouco natural,
	20	talvez.
Bia	21	uhum
Diego	22	e aí eu lembro que quando eu terminei- >quando eu
	23	tava terminando, na verdade< inclusive pra vocês
	24	terem uma noção, é tão bizarro que eu terminei a
	25	graduação antes do prazo
Thelma	26	hh
Diego	27	porque eu fazia disciplinas assim, tipo, "ah, vamos
	28	fazer? bora fazer!" e teve uma época que eu e a Fran
	29	é:: foi uma amiga de graduação. também foi
	30	orientanda da Isabel (0,2) na época. e:: a gente
	31	fazia várias disciplinas e ai chegou um momento que
	32	a gente fez doze disciplinas

Thelma	33	nossa senhora
Diego	34 35 36 37 38 39 40 41 42 43	muita coisa assim! e a gente "não vamos fazer que a gente se adianta e tal" e, na época, eu não lembro se eu tava trabalhando. a Fran eu sei que não, mas a Fran dava aula particular de inglês e tal. e ai a gente foi e fez as disciplinas. eu acho que foram doze (0,1) dez. eu sei que foram muitas. mas do que o natural, o normal. eu acho que foram dez ao invés de doze. e ai a gente acabou terminando um semestre antes. então, a gente tecnicamente terminaria é:: em 2014.1
Thelma	44	uhum
Diego	45	porque a gente entrou em 2009.2, né?
Thelma	46	uhum
Diego	47	é::
Thelma	48	isso. vocês terminariam na metade=
Diego	49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65	=então a gente terminaria no meio de 2014 e a gente acabou terminando em 2013.2, né? inclusive a gente entregou monografia e essas coisas todas. então meio que acabou. e ai a gente é:: tinha a FFP. a FFP tinha reaberto uma- é, na verdade o departamento de Letras, né? é:: reabriu uma especialização. que é uma especialização da Educação. que é a especialização em Educação Básica. e ai tinha as modalidades. e ai a galera de inglês voltou pra essa especialização. então, era educação básica e língua inglesa. e ai gente acabou fazendo a seleção. eu e a Fran de novo- a Evellyn tinha feito a pri- foi a primeira turma quando voltou, né? então a Evellyn fez e "po, muito legal. faz vocês também." e ai a gente tinha acabado, né? então vamos fazer a seleção e ai a gente fez a seleção. mas ei lembro de ter feito a seleção do mestrado também. em 2014.
Thelma	66	aham
Diego	67 68 69 70 71 72	quer dizer. 2013, né? 2013 pra entrar em 2014. ai a gente fez da especialização. eu e a Fran. e ai fizemos do mestrado. Evellyn e eu. pra PUC. e eu fiz com um colega na época de graduação, que era de 2010.1. que era o Gleicson. que inclusive defendeu recente agora na FFP
Bia	73	ah legal
Diego	74 75 76 77 78 79 80 81	foi orientando da Isabel também no mestrado lá no PPLIN. e ai fizemos eu e Gleicson lá na UFRJ. eu lembro de ter feito a UFRJ. porque eu queria muito fazer UFRJ. eu queria muito fazer UFRJ no mestrado. é: porque eu tinha- na época, o final da graduação, eu comecei a participar de um grupo de pesquisa com a Ana Paula (0,2) é: Beato-Canato. que hoje está na federal do Paraná
Bia	82	eu me lembro dela
Diego	83	e- você chegou a ter aula com ela?
Bia	84 85 86	cheguei a ter, mas não uma disciplina só com ela. era uma dela com o Rogério Tilio e com a Christine Nicolaides
Diego	87	ah, no mestrado?

Bia	88 89 90	isso. isso. é. não. quando ela entrou, eu tava saindo da graduação. então, eu não cheguei a ser aluna dela na graduação.
Diego	91 92	é, por é. ela era amigona do Ricardo. gente boa demais assim.
Bia	93	eles trabalharam juntos, né?
Diego	94 95	foi. no cefet. na verdade, a Ana era do ifrj. eu acho e depois=
Bia	96	=eu acho
Diego	97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111	foi pra ufrj. mas eles se conheciam. é. e ai eu comecei a participar do grupo dela com a Paula. a Paula Szundy. só que no primeiro ano que eu participei, a Paula não participava tanto porque ela tava na ALAB e tal. então, assim. falei "cara, eu quero estudar aqui". então, fiz amigos lá, nessa época, na ufrj. eu gostava muito e tal. ai, fiz a seleção e, na época, Ana tava estudando ainda é:: SID, né? sociointeracionismo discursivo. que é uma coisa bem viajada assim. bem difícil. ela nem tá fazendo mais isso. ela saiu assim. hoje ela trabalha com discurso e educação. discursos de educação. uma pegada bem freiriana. bem de análise do discurso mesmo. então, ela pega todas essa baboseiras que falam sobre educação e discute. é muito legal.
Thelma	112	isso é bem bacana
Diego	113 114	inclusive, atualmente, ela tá estudando bastante BNCC. malhando assim a BNCC
Bia	115	caramba que maneiro
Diego	116 117 118 119 120 121	e ai ela tá na federal do Paraná. e ai, na época, eu fiz a seleção e não passei. não passei pra nenhuma das seleções, né? não passei pra PUC nem pra UFRJ. mas o mais legal foi que a Evellyn passou pra PUC. a Evellyn entrou pra PUC e o Gleicson entrou pra UFRJ, inclusive. só que eu=
Thelma	122	=ele entrou ou não entrou?
Diego	123	quem?
Thelma	124	o Gleicson
Diego	125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139	ele passou. ele passou. inclusive ele ficou muito bolado porque- ele falou assim "cara, quem era pra ter passado nessa prova era você. não eu. eu nem estudei". e ai eu falei "cara, mas é assim mesmo. é coisa de prova, né? tem provas e provas. você manda bem em uma e outras não. e faz parte. era o seu tempo. você tinha que entrar e tal". mas não sei o que aconteceu no meio do caminho que eu acho que ele abandonou. não terminou. e ai, tempos depois, ele voltou pra FFP e defendeu recentemente, como eu falei. com a Isabel. e ai (0,3) eu não passei. fiquei meio triste e tal, mas passei pra especialização e foi eu e Fran de novo fazer especialização. na época, a Vivi que tá na PUC agora também.
Bia	140	a orientando da Liana?
Diego	141	da Liana. a Vivi.
Bia	142	Vivi Cavalcanti.

Diego	143 144 145	ela fez essa pós também na época só que a gente não era muito próximo assim. na verdade, a gente não é muito próximo
Thelma	146	mas você conhece ué
Diego	147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166	é. eu diria que a gente é mais próximo agora do que na época da especialização. é:: e ai eu fiz essa especialização com a Fran e ai depois, natural, eu queria entrar no mestrado de novo. de novo não. eu queria entrar no mestrado porque eu não tinha entrado. e ai, naturalmente, no final de 2014, fiz a seleção. ai fiz de novo a UFRJ. fiz PUC. e ai é: a UFRJ não me quis mesmo. eu não passei de novo. e eu passei na PUC e ai vocês sabem o resto. fiz doutorado. que foi, como eu disse, uma coisa natural. eu já tava apaixonado pelo meio. queria ser professor universitário. e ai depois que eu conheci o Ricardo. foi legal porque eu conheci o Ricardo na UFRJ. fazendo uma disciplina na UFRJ como aluno especial, extraordinário, sei lá, com a Ana Paula. por que ela queria que a gente entrasse no mestrado. ela queria que nós fossemos os primeiros orientandos dela, na época e tal. acabou que não rolou. e ai a gente já vinha discutindo umas coisas na época e acabou que a gente ficou muito amigo.

#### 10.1.4 Segunda onda de Dieguinho

Diego	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	eu acho que tem um pouco disso- o fato de eu ter continuado a minha formação e querer ser professor universitário e querer estar no instituto federal, que seja, foi muito por conta do incentivo que meio que eu tinha dos professores que eu tive, né? e eu não sei, mas eu acho que eu dei uma sorte é:: talvez, né? é muito grande de ter tido, na época da minha formação, quatro anos- cinco, né? que eu tive de FFP, contando a especialização, de ter professores que me incentivaram muito. não só a mim, mas a minha turma toda. as turmas que vieram antes nesse ciclo que eu fiquei lá. então, todos os meus colegas, eu acho de:: (0,2) e a gente via isso- a minha turma, por exemplo, todo mundo da minha turma foi, de alguma forma, monitor, bolsista de iniciação científica, de iniciação à docência. pessoal fez mestrado depois, né? tem gente que hoje não dá mais aula, foi fazer outras coisas, mas assim- todo mundo, na época, teve algum envolvimento com pesquisa científica. trabalhou, de certa forma, com isso. então, eu acho também que eu fui uma pessoa muito agraciada nesse período de formação, sabe? tive professores substitutos? tive. mas assim, é: diferente de colegas que eu ouço de que na época de graduação era um caos, né? querendo ou não, convenhamos, eu acho que foi um período diferente também, né? no país.
-------	--	--

Thelma	28	é
Diego	29 30	no segundo governo do Lula, se eu não me engano, assim. então assim=
Thelma	31	no final do governo dele pro início da Dilma
Diego	32 33	isso. pro início da Dilma. cara, é diferente, né? tudo bem, Sérgio Cabral no estado, né?
Thelma	34 35	teoricamente, o Brasil estava em um momento de maior prosperidade
Diego	36	é. eu acho que isso também. tinha muito concurso
Bia	37	tinha mais questões culturais e concursos
Diego	38 39 40 41	isso. exatamente. então, a gente era muito incentivado. eu acho. pelo menos eu- a visão que eu tenho era isso. era essa. de que a gente foi muito estimulado pra isso.

### 10.1.5 Primeira onda de Manu

Thelma	01 02 03 04 05 06 07	amiga entã::o (0,7) tava aqui pensando (.) e eu ach-acabei de me: de me dar conta (.) de que eu já falei <u>vá:rias</u> vezes das razões ... do porquê que eu fui fazer mestrado doutorado (.) >e às vezes eu acho que eu falo demais sobre mim< hh aí assi:m ... eu tava pensando e:: eu não sei por que que você quis continuar a estudar ... cara sou a <u>pior</u> das amigas
Manu	08	a::h tu <u>para</u> de graça
Thelma	09 10	to falando <u>sério</u> garota... vai, me conta (.) por que que você quis fazer mestrado e doutorado?
Manu	11	hum ((Manu faz uma cara bem feia para mim))
Thelma	12 13 14	cara to falando <u>sério</u> ((ela me olha feio de novo)) ... va::i, co::nta:: (.) por que que você quis fazer mestrado e doutorado?
Manu	15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36	parou com o drama né? ... então (.) quando eu entrei pra:: °deci° <u>né?</u> quando eu decidi fazer a graduação, eu sabia que eu ia fazer especialização, mestrado e doutorado... pra mim nunca foi uma <u>dúvida</u> po:rque:: minha mãe não sabe ler não sabe escrever, então... hh minha mãe sempre falava que estudar é muito importante (.) então eu <u>cresci</u> gostando muito de estudar eu sempre gostei muito de ler, sempre gostei muito de estudar... aprender pra mim sempre foi <u>muito bom</u> assim, sempre foi muito pa- prazeroso (.) hh então:: foi um VALOR que eu:: herdei da minha mãe... né, apesar da minha mãe <u>não ter estudado</u> foi um valor que foi passado <u>pra mim</u> (.) hh então qua::ndo: eu f- fui fazer a graduação (.) eu já tinha <u>certeza</u> de que eu ia fazer até o doutorado né, que eu ia concluir tudo ... e aí que eu n- que eu não ia <u>parar</u> ... né, porque assim e: e:: >quando você começa a estudar, você vai vendo que você vai estudando um pouquinho ali< e depois tem uma outra coisa aqui: e você nunca fica sabendo tudo ... hh e eu a- °e° e ao mesmo tempo eu me sentia muito INSEGURA com meu conhecime:nto né, SEMPRE me senti muito insegura

	37	com meu conhecimento ... se:mpre:: achei que eu tinha
	38	muita dificuldade pra aprender... e: então:: (.) eu
	39	fui seguindo porque eu pensei assim: "bom eu sou
	40	uma professora (.) hh se eu for estudando cada vez
	41	<u>mais</u> , eu vou <u>saber</u> cada vez <u>mais</u> pra <u>ensinar</u> cada
	42	vez melhor" ... hh então:: foi por isso que: eu:: que
	43	eu decidi (.) primeiro porque era u:m u::m um valor
	44	estudar segundo porque era uma coisa que foi hh
	45	passada quando eu entrei na graduação eu já sabia
	46	que queria fazer... ((terminou de tomar um gole de
	47	café)) né, eu já tinha esse plano ... hh e depois por
	48	que:: por conta dessa sensação (.) de achar que
	49	nunca é o suficiente, que precisava sempre <u>estudar</u>
	50	<u>mais</u> (.) <u>sempre</u> cada vez <u>mais</u> hh é:: pra saber mais
	51	e pra ensinar melhor
Thelma	52	<u>menina</u> (.) não fazia IDEIA que sua mãe não sabe ler
	53	nem escrever=
Manu	54	=não sabe
Thelma	55	o::lha: ... [sério:
Manu	56	[hum
Thelma	57	[o o que você acabou de me contar é (.)
	58	tipo (.) MUITO <u>forte</u> , assi:m é muito bonito muito
	59	<u>nobre</u> seus motivos pra ter procurado uma formação
	60	continuada ... e: cara (.) se eu já te admirava de
	61	ter feito a graduação <u>grávida</u> , te admiro mais ainda
	62	agora ... ((Manu sorri)) sério (.) você é foda,
	63	>você é uma mãezona uma super professora uma amiga
	64	<u>incrível</u> < que dá conta de um monte de coisa ao mesmo
	65	tempo (0,3) você é <u>mega</u> organizada (.) cumpre seus
	66	cronogramas dá conta de família doutorado tese=
Manu	67	=mas é assim mesmo amiga (.) o mundo não PARA, as
	68	coisas vão acontecendo paralelamente a isso ((ao
	69	doutorado e à escrita da tese)) (0,8) assim (.) eu
	70	tenho a minha família tenho a minha filha e: e tem
	71	coisas com a minha mãe que eu tenho que estar
	72	envolvida sabe, minha mãe está fazendo uns exames
	73	então assim- o ano inteiro fazendo exames, então eu
	74	LEVO. Minha irmã me exige- passeios- porque minha
	75	irmã fica "caramba, você nunca pode". Então não é
	76	só a minha família marido e filha, mas a família,
	77	sabe, a família externa. são coisas que vão
	78	acontecendo paralelamente a isso- FORA as questões
	79	emocionais. Nem <u>sempre</u> [você está <u>bem</u>
Thelma	80	[tipo isso
Manu	81	o pior é chegar no doutorado e receber a crítica,
	82	eu penso "cara, eu estou no doutorado, então tem
	83	que ser um trabalho de nível de doutorado" (.) aí
	84	você pensa "por que eu me meti nisso se eu não sei
	85	escrever direito? Se nunca está bom-"... <u>ainda mais</u>
	86	quando você vê os comentários do orientador de que
	87	falta a crase, falta a vírgula- aí eu penso "não
	88	sei usar vírgula, não sei usar crase a essa altura
	89	do campeonato?" (0,2) aí eu penso "pronto, sabia
	90	que não devia ter feito" e: e isso já vai abalando
	91	a minha confiança: minha segurança: (.) vão sendo

	92	colocadas em xeque, mas por mim mesma >porque é
	93	<u>dever</u> do orientador te apontar algo, a gente SABE
	94	disso< hh que a gente escreve pra ser julgado e
	95	avaliado... engraçado que a gente já deveria ter se
	96	acostumado- até porque a gente manda pro orientador
	97	pra ouvir <u>críticas</u> NÃO pra ouvir elogios, mas lidar
	98	com a crítica é algo que balança <u> muito</u> , a gente se
	99	sente <u> muito muito mal</u> (.) e:: e: eu acho que nesse
	100	processo de quatro anos, o estresse acontece para
	101	as duas partes orientador e orientando (.) e: tanto
	102	<u> você</u> passa pelos seus altos e baixos emocionais
	103	quanto o orientador

### 10.1.6 Segunda onda de Manu

Manu	01	a gente passou por uma pandemia que mexeu MUITO com
	02	essas questões emocionais e:m e:m todos os sentidos,
	03	eu posso dizer que estou saindo dessa pandemia como
	04	uma outra pessoa, <COMPLETAMENTE> diferente e se a
	05	gente começou em 2019 ((o doutorado)), mudar já mexe
	06	com o tema de pesquisa os objetivos com o que a
	07	gente se propôs a fazer- já iria mudar mesmo né↑
Thelma	08	sim (.) são quatro anos
Manu	09	eu até lembro que você disse (.) que: que não queria
	10	mais falar de <u>sofrimento</u> ... porque tinha falado no
	11	mestrado
Thelma	12	é aquela famosa frase de efeito "a vida é feita de
	13	ciclos" (.) tive a etapa do mestrado que coincidiu
	14	com uma fase de transição do meu trabalho, essa fase
	15	foi concluída e doeu <u>pronto</u> ... a gente coloca band-
	16	aid e a ferida ficou ali latente (.) aí fui para o
	17	Colégio Pedro II, foram dois anos de uma experiência
	18	muito boa, então ATÉ a pandemia estava tudo ótimo
	19	(.) aí chega 2020, vem a pandemia e já era uma coisa
	20	de quebra pra mim ... porque eu já tinha me decidido
	21	que: que eu ia me divorciar (0,3) não sei se você
	22	lembra que eu te falei isso, ma::s eu já estava
	23	vindo com esse pensamento desde 2019 "pô, só vou
	24	esperar passar janeiro e meu aniversário e vou me
	25	separar", porque eu sabia que não estava bom ((o
	26	casamento)), aí vem a pandemia que <u>ninguém</u> sabia o
	27	que ia acontecer, <u>ninguém</u> sabe como tratar e não
	28	tinha como ... aí depois vem a convocação de voltar
	29	a trabalhar presencial (0,4) e o medo né? e a
	30	paranoia de "vou me contaminar, vou morrer" (.)
	31	tinha vacina mas não tinha chegado aqui, ou então
	32	"vou contaminar outra pessoa, vou contaminar minha
	33	mãe, vou contaminar algum aluno" e:: e: isso vai
	34	gerando uma <u>série de medos</u> e eu acho que a gente
	35	viveu um estado de tensão e de alerta MUITO grande
	36	durante a pandemia
Manu	37	Foi be::m tenso mesmo amiga ... eu ach- eu acho que:
	38	ninguém saiu <u>ileso</u> dessa pandemia (.) NINGUÉM saiu
	39	igual né? ... nem sei se:: se também (.) tem como

	40	né voltar a ser igual ... enfim, ne? (0,4) mas assim
	41	(.) falando de coisa boa né (.) é:: (0,3) um dia a
	42	Inés me cobrou: a:: a tese (.) °iss-° acho que foi
	43	ano passado ((2021)) (.) no início do ano passado,
	44	e ela falou °assim°- o projeto já tinha sido aceito
	45	lá: pela:: lá pelo Comitê de Ética hh aí ela falou
	46	"Emanuelle tem muito tempo que eu não recebo coisas
	47	suas e tal" >e aí como eu falei né< a questão da
	48	crítica ... é <u>muito forte pra mim</u> né ... >o do
	49	juízo da crítica ser criticada pra mim isso é
	50	<u>muito forte</u> eu tenho <u>trabalhado</u> porque CARAMBA< (.)
	51	>se a gente não for viver a vida recebendo críticas
	52	hh de quem sabe mais de quem tem um pouco mais de
	53	experiência °o° que vai ser da gente? E:ntão::
	54	é:: a Inés foi °e falou° "a:h (.) °muito tempo que
	55	você não me manda nada e tal°" ... cara (.) aquele
	56	dia <u>acabou</u> pra mim hh se tava sol ficou nublado hh
	57	sa:be: (.) aquele dia assi:m <u>acabou</u> pra mim (0,5) e
	58	a:i:: eu fiquei mal assim durante MUITO <u>tempo</u> uns
	59	dias hh mas depois eu pensei assim "cara, eu sou
	60	adulta né", e aí eu: eu falei "bom eu sei o que eu
	61	tenho que fazer" (.) e aí eu comecei a: botar u:m
	62	plano em prática assim de cronogra:ma e tal (.) e
	63	me cobrando (.) que tinha que: bater meta tinha que
	64	cumprir porque tinha (.) (me) prometido fazer
	65	naquele dia e tudo mais hh e:: ami:ga todas as vezes
	66	que: (.) eu conseguia bater ali "ah consegui
	67	escrever sobre isso, ah consegui ler esses artigos
	68	que eu tinha me proposto >consegui fazer um
	69	fichamento consegui fazer isso<" ca:ra eram
	70	moedinhas pro meu cérebro=
Theлма	71	=virou o Sonic hh só catando moedinha hh
Manu	72	hh videogame é vida ... e- eu sentia uma satisfação
	73	<u>tão grande</u> de ter <u>cumprido</u> aquelas tarefas que
	74	aquilo se tornou <u>muito VICIANTE</u> hh sabe ... e:: aí
	75	<u>obviamente</u> que eu f- fiquei totalmente ausente da
	76	família, de: de tudo hh mas assim CUMPRIR essas
	77	coisas pra mim era TÃO BOM hh é:: que eu fiquei
	78	assim "cara eu preciso fazer mais disso" sabe (.) e
	79	isso foi na época: (0,3) foi:: acho que foi no final
	80	do ano passa- do ano de 2020 >acho que final do ano
	81	de 2020< que:: hh a gente já tinha passado pelas
	82	três disciplinas, >que eu tinha que escrever uns
	83	artigos< hh pra cada disciplina tinha que entregar
	84	um trabalho fina:l (.) aquela coisa toda e:: no:
	85	(0,2) 2020 ponto:: <u>dois</u> a gente também tinha que
	86	entregar os trabalhos hh >e <u>cara</u> e aí eu fui
	87	<u>viciando</u> naquilo:< ... mas eu acho que a Inés veio
	88	me cobrar em 2021, porque em 2020 eu <u>só fiz</u>
	89	trabalho, °foi isso mesmo° em 2020 eu não mexi na
	90	tese >só fiz trabalho e projeto né< (.) só fiz os
	91	trabalho das disciplinas e o projeto ((para a Câmara
	92	de Ética da PUC)) (.) hh tanto que esses trabalhos
	93	eu mandei tudo pra e- pra é:: pra publica:r (.) hh
	94	e aí em 2021, quando o projeto foi aceito (.) >que
	95	também foi outro estresse né< (.) aquela <u>tensão</u> eles

	96	me mandaram o projeto dia primeiro de <u>janeiro</u> hh
	97	e:: depois aquela <u>tensão</u> de ficar modifica:ndo o
	98	projeto aquela coisa toda ... hh aí: qua:ndo a Inés
	99	veio me cobrar a:cho que e:ra:: ... maio, alguma
	100	coisa assim °que eu n-° (.) ela não tinha lido meu
	101	<u>nada</u> além do projeto (.) >ai cara aquilo me bateu
	102	uma <u>deprê</u> < ... hh e aí eu falei "pô: sou adulta"
	103	(.) sabe, aí começou <u>aquela autocobrança</u> (.) de uma
	104	forma MUITO EXAGERADA (.) eu me tornei <u>super ausente</u>
	105	(.) porque afinal de contas a gente tá:: <u>trabalhando</u>
	106	né >pesquisa é trabalho< (.) então eu m- me
	107	comprometi a faze:r (.) as coisas e eu fui <u>cumprindo</u>
	108	aquele cronograma que eu me propus (.) NOSSA (.)
	109	aquilo me trazia uma satisfação TÃO GRANDE assim,
	110	de me sentir é: é:: <u>produtiva</u> hh sabe isso é <u>tão</u>
	111	<u>viciante</u> pra mim TÃO VICIANTE (.) hh que eu fui
	112	<u>qualificar</u>
Thelma	113	si:m (.) sei como <u>é</u> , é um pouco viciante mesmo,
	114	porque NOSSA eu também já vinha conseguindo produzir
	115	algumas coisas (.) °então assim° (sei lá) ... por
	116	exemplo (.) e <u>isso com o trabalho</u> >já tendo voltado
	117	ao trabalho< (.) porque eu me senti <u>super produtiva</u>
	118	nas férias porque: nas férias né °não° tava com o
	119	trabalho >então eu consegui me dedicar ao doutorado<
	120	hh e aí acabou (.) vamos dizer assi:m >final de
	121	semana antes de retornar as aulas< ... <u>consegui</u>
	122	<u>fazer coisas pra tese</u> (.) segunda e terça consgui
	123	°fazer° então eu ainda tava conseguindo fazer ...
	124	eu falei assim "caraca, to conseguindo escrever e
	125	to conseguindo <u>escrever BEM</u> (.) isso daqui ficou
	126	MUITO BOM" (.) >eu até °pensei (assim)° e falei
	127	"gente há <u> muito tempo</u> que eu não sentia essa
	128	sensação assim< (.) de ficar <u>orgulhosa</u> " sabe, tipo
	129	" <u>peguei, cumpri</u> o que prometi, eu escrevi <u>bem</u> , assim
	130	(.) tá legal e tal"... foi muito bom

### 10.1.7

#### Minha primeira onda

Thelma	01	às vezes também ... eu penso que:: a gente fazer
	02	(.) realmente uma formação continuada (.) é:: eu
	03	acho que: a gente (.) logo quando começa e:ssa:
	04	coisa do mestrado (.) vai fazer uma pós (.) essa
	05	coisa ... >eu acho que é <u>muito</u> por isso do que vocês
	06	estavam falando< (0,4) e que eu <u>agora</u> reconheço
	07	muito <u>em mim</u> (.) porque eu acho que é uma coisa de-
	08	foi uma coisa que o <u>Diego</u> falou (0,2) é meio que
	09	<u>natural</u> quando você gosta MUITO do seu curso e você
	10	se identifica <u>muito</u> com alguma coisa na graduação
	11	(.) então, você quer buscar (.) pra continuar tendo
	12	aquela <u>identificação</u> ... porque bem ou mal, eu acho
	13	que toda essa quebra de ciclos é meio <u>difícil</u> (.)
	14	quando a gente- se você gosta <u>muito</u> do colégio e
	15	você fecha (.) e você vai pra faculdade, bem ou mal,

	16 17	até você se encontrar com a faculdade, com um grupo de amigos, com o que você tá estudando e tal...
Bia	18	aham
Thelma	19 20 21 22 23 24	então, assim ... resumindo (.) eu acho que:: eu fui muito assim (.) pro mestrado por isso que vocês queriam (.) <u>era algo natural</u> . eu queria continuar a pesquisar (.) a fazer aquilo que era <u>legal</u> , bacana (.) que era bo:m (.) era pesquisa:r ... e sei lá tinha algum professor, <u>alguém</u> , que me motivava
Diego	25	hh
Thelma	26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45	então assim, basicamente (.) pelo mesmo motivo de <u>vocês</u> , essa questão da identificação ... de ser natural, da vontade- e também de- eu tinha uma vontade assim, eu <u>não queria</u> parar de estudar pra pra <u>não ficar distante</u> (.) então, eu queria toda essa questão do tempo de: "ah, poxa (.) eu já tirei esses seis meses pra estudar e me preparar" (.) do momento em que eu me formei (.) pro momento em que eu poderia, <u>realmente</u> , prestar o concurso pra seleção do mestrado (.) e continuar a pesquisar é: o que eu (.) já tava pesquisando (.) que era a sala de aula, >da forma que eu tinha me identificado <u>muito</u> <, que era a Prática Exploratória (.) que eu <u>gostava</u> (.) então, continuar entendendo a minha própria realidade (.) a realidade dos meus alunos ... então, <u>é ai</u> que entra essa questão do sofrimento (.) porque, assim, eu lembro do mestrado (.) o mestrado em si (.) os meus amigos, as aulas (.) eu <u>gostava muito</u> , mas o meu trabalho no Martins andava me incomodando muito ...
Bia	46	Foi bem sofrido, né?
Thelma	47 48 49 50 51	Foi sim ... mas agora, pensando em retrospecto, eu lembro assim ... que o mestrado em si (.) fazer disciplinas, escrever os trabalhos, foi uma parte <u>gostosa</u> (.) foi uma parte legal (.) conviver com meus amigos... eu fiz <u>bons amigos</u> no mestrado.

### 10.1.8 Minha segunda onda

Thelma	01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15	e ai comecei 2019 fazendo o doutorado. e, de início, eu tava muito feliz, tanto que o meu projeto foi muito baseado assim é: meu projeto foi o que eu falei que eu gostaria de pesquisar os aspectos positivos e expliquei que eu estava terminando uma vivência muito positiva no Pedro II. eu estava muito feliz. muito satisfeita, que contrastava muito com minha experiência prévia de mestrado. se eu fizesse uma comparação da parte que eu vivenciei no mestrado. que eu tava sofrendo muito, por conta de todas as questões burocráticas e como eu havia achado uma felicidade muito grande em uma escola pública, mesmo sabendo que eu era temporária. e eu queria entender um pouco isso. então, eu queria analisar talvez assim- eu falei olha, eu acho que
--------	--	---

	16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	também é uma oportunidade de valorização da profissão porque a gente sabe de todos os problemas e isso é muito veiculado na mídia. isso é divulgado. todo mundo sabe que professor é desvalorizado, que sofre violência, que é mal remunerado e que falta é: incentivo do governo e que falta material na escola pública, que falta um monte de coisa e tudo, mas que existem também casos bem sucedidos. não é ser poliana, mas é saber que também existe um lado bom e é por isso que as pessoas também são professoras e continuam sendo professores e professoras e e continuam fazendo o que estão fazendo. e que tem muita gente que mesmo com todas as adversidades fazem trabalhos muito bacanas com as condições que tem. então, eu queria mostrar isso. mudar um pouco o discurso=
Bia	32	=sim
Thelma	33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53	então foi muito interessante porque eu entrei no mestrado muito com aquela animação inicial de eee, eu quero continuar pesquisando tudo o que eu tava pesquisando na graduação e fazendo igual. eu acho que eu meio sonhava que poderia tipo sei lá, voltar ao PIBID e pesquisar, mas acabei pesquisando o meu próprio ambiente de trabalho. que faz todo sentido com a Prática Exploratória. com a nossa vivência. e dentro da linguística aplicada. e ai, pro doutorado, eu já voltei, vamos dizer, um pouquinho mais madura, num outro momento de vida. agora já com uma situação mais definida no sentido de "estou casada, tenho o meu emprego em uma escola que mudou", que tava, me fazendo, vamos dizer assim, sofrer, mas eu meio que tava que ignorando. colocando de baixo do tapete. ponto. porque eu continuo sofrendo aqui, mas agora por outros motivos. isso eu já meio que entendia. agora eu queria entender por que este lugar aqui me faz tão bem. (0,2) e ai comecei. e tava muito motivada. em 2019 tava tudo lindo e maravilhoso. e comecei com um gás enorme.
Diego	54	mas depois ... né?
Thelma	55 56 57 58 59 60 61	e depois surgiu uma pandemia no meio do caminho. e tinha uma pedra no meio do caminho e tinha uma pandemia no meio do caminho. e ai, primeiro semestre, eu lembro bem das disciplinas. eu ainda fiz disciplinas no primeiro semestre de 2020. mas foi o que eu falei, meio que assim, a minha pesquisa deu uma parada.
Diego	62	Acho que a de todo mundo=
Bia	63 64	=Sim <u>não tinha como</u> tudo continuar como estava ... não tinha
Thelma	65 66 67 68 69 70	assim... no momento que eu tava vivendo (.) que era o que eu já tinha contado pra vocês ... de um cansaço extremo, de muitas demandas do modelo online e de sentir que eu, infelizmente, tinha praticamente, vamos dizer assim, parado a minha pesquisa no sentido de não ler e escrever. porque eu tinha

	71 72 73 74 75 76 77 78 79 80	muitas demandas do trabalho, mas assim, não deixei de participar de eventos. não deixei de sei lá, escrever um artigo, de fazer as disciplinas e de pesquisar de n formas, mas que era muito diferente da minha expectativa talvez pro doutorado. que eu tinha achado que seria muito tranquilo. e que eu poderia escrever uma tese de uma forma muito calma e que, sei lá, aquela coisa que a gente acha que não vai ter bloqueio criativo e você tem. todo mundo tem.
Diego	81	realidade e expectativa total
Bia	82	é
Thelma	83 84 85 86 87 88 89 90	total. aquela coisa. expectativa: "quatro anos de doutorado na paz, lindo. adiantei as disciplinas. muito tempo pra escrever". realidade: "você adiantou, mas não adianta de nada porque você tem uma pandemia no meio do caminho e que você não pode ter contato com as pessoas" e eu que sou péssima pra cortar as pessoas no zoom, no meet. eu não consigo, eu não gosto de cortar ninguém.
Diego	91 92 93	Eu não consigo também (.) eu levanto a mão e espero (0,3) e espero (0,4) e <u>todo mundo</u> fala na minha frente
Thelma	94	[hh]
Bia	95	[hh]
Diego	96	<u>tenso</u>
Thelma	97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125	cara ... a gente não tava preparado pra pandemia. a gente não tava preparado pra invasão que o trabalho e a vida pessoal fizeram um no outro e que bem ou mal acabava que tinha isso do seu doutorado invadir o seu trabalho e a sua vida pessoal. então, eu meio que acabei- como tava difícil de lidar com tudo aquilo e eu acabei meio que escolhendo o que eu achei mais seguro que era o doutorado de deixar um pouco de lado em muitas aspás. não tem tanta urgência pegar tanta matéria. porque eu estava teoricamente adiantada nas disciplinas e porque também eu não imaginava que a pandemia fosse durar tanto tempo. ai veio também 2021. ai toda aquela conversa minha com você. de eu me sentir um pouco insatisfeita comigo mesma. tem toda a questão de cobrança. e ai eu descobri essa semana que tem tudo a ver com o perfil de uma coisa chamada eneagrama que, vamos dizer assim, é um perfil de personalidade e ai isso vem muito de um traço, de um dos traços fortes da minha personalidade que é o perfeccionismo. então, que eu achava- foi o que eu falei pra Bia, eu não parei de pesquisar em momento algum, mas eu não pesquisava como eu pesquisava no mestrado. como eu sentia que deveria pesquisar, que era um sentimento de é: eu não tava fazendo tão bem feito porque eu não conseguia parar pra ler. e eu às vezes ainda sinto um pouco. porque pra ser sincera, parar pra ler eu só consegui ler um texto até agora. não porque assim, eu falo muito isso

	126 127 128 129 130 131	mesmo. às vezes as pessoas achavam muito assim que as coisas caíam do céu pra mim, que era uma inteligência suprema. não cara, eu leio muito, eu paro pra estudar muito. nunca nada veio fácil pra mim. é tudo dedicação e às vezes me incomoda muito isso.
Diego	132 133	A galera quer o <u>resultado</u> ... mas sabe <u>nada</u> dos corre
Bia	134 135	SIM (.) as pessoas falam <u>muito</u> e nem sabem o que que a gente passa, o que a gente sente=
Thelma	136 137 138 139 140 141	= <u>exato</u> ... pra mim, foi muito uma coisa de autoconhecimento, de me entender. eu tava muito insatisfeita. tava muito doloroso fazer o doutorado por esse traço de personalidade e porque a gente é assim e aconteceram todas essas coisas na vida e agora eu acho que tá ficando até um pouco mais [leve
Bia	142 143 144	[tão voltando ao "normal" ((faz aspas com os dedos)) né (.) a gente consegue ver mais gente, sair, conversar
Thelma	145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177	é:: e conversando aqui agora, eu consegui me ver muito com vocês dois na questão do mestrado. porque eu saí da graduação e fui pro mestrado e acho que eu tenho um pouquinho de parecida com o Diego na questão do por que eu fui pro doutorado. porque eu queria, vamos dizer, o nível máximo de aperfeiçoamento, vamos dizer assim. diferente dele, não para ir pra universidades, mas para ir para institutos federais. porque em algum momento- porque quando eu fiz esse concurso do Pedro II, eu fiquei animada. "poxa, um dia eu queria ir pro Pedro II". ai, também descobri coisa emocional, porque meu pai, que já morreu, tinha estudado no Pedro II. ai eu falei "poxa, seria muito maneiro trabalhar lá". e ele nunca tinha conseguido trabalhar e ele queria muito. então, era meio que realizar o sonho dele. uma conexão. e fui. e adorei e também amei. e ai me identifico muito com você. descobri um prazer na sala de aula absurdo (0,2) e falei assim "poxa, quero entender isso e continuar" e ai foi o que motivou a continuar estudando pra entender esse prazer e pra poder voltar pra esse prazer. eu falei "se eu tenho um doutorado, é mais fácil de passar no concurso". então, é meio esse o foco. mas hoje em dia, acabou um pouco como você, acho que o meu processo foi como você Bia. é um pouco terapêutico como a gente brinca com a PE, mas também de autoconhecimento e de autoetnografia e descobrimento. de me entender enquanto pesquisadora e de entender também o quanto esse doutorado foi tão difícil. e acho que conversando agora com vocês. nossa! tipo, deu pra organizar muito as ideias e entender e refletir.

## 10.2

## Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO

**CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio****Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 048/2021 – Protocolo 54/2021**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

**Identificação:**

**Título:** "É muito bom ser professor (!): um estudo sobre crenças, emoções e (re/co) construções identitárias de professores a partir de um olhar Indisciplinar da Linguística Aplicada" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Autora:** Thelma Christina Ribeiro Côrtes Spinelli (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Orientadora:** Inés Kayon de Miller (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Apresentação:** Pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista que visa investigar a influência que as (re/co) construções identitárias, as crenças e as emoções de professores habilitados para darem aula (no caso tanto de português quanto de inglês) exercem na percepção que estes têm de si e de sua função na escola enquanto profissionais, e como esta percepção afeta a relação que estes docentes (re/co) constroem com o ensino das línguas. A pesquisa usará a metodologia da Prática Exploratória e a Pesquisa do Participante. Será desenvolvida com cinco participantes contando com a autora através de entrevistas (conversas exploratórias) gravadas em áudio. Está apoiada teoricamente na Linguística Aplicada e no Sistema de Avaliatividade.

**Aspectos éticos:** O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado

Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Coordenadora da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 03 de agosto de 2021.

### 10.3

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



#### 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:** Por que fazer formação continuada? Uma travessia (auto)etnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Linguística Aplicada Contemporânea. (Este título é provisório e poderá ser modificado durante a pesquisa).

**OBJETIVO DO ESTUDO:** Refletir criticamente, a partir da realização de conversas exploratórias, sobre o modo que as identidades e emoções moldam a percepção dos praticantes em relação a si e em relação às razões que os levaram a buscar cursos de formação continuada.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, realizaremos conversas com os outros participantes presentes, as quais serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. É possível que tenhamos uma conversa individual, caso você não possa estar presente na conversa coletiva e/ou não se sinta confortável de integrar a mesma por quaisquer razões, as quais serão respeitadas. Utilizaremos os dados gerados na conversa como o foco da pesquisa.

**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:** As interações 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 lhe incomodam, ou se sentir desconfortável com o uso de seu nome real. Contudo, você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o/a façam sentir-se desconfortável, além de também poder optar por um nome fictício para preservar seu anonimato, ou interromper algum tema que lhe cause qualquer tipo de incômodo. Porém, caso qualquer eventual desconforto persista e você assim deseje, poderá se retirar da conversa em curso e/ou até mesmo da pesquisa.



**TÍTULO:** Por que fazer formação continuada? Uma travessia (auto)etnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Linguística Aplicada Contemporânea. (Este título é provisório e poderá ser modificado durante a pesquisa).

**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 entender melhor, em conjunto, como nossas crenças e as emoções contribuem em nossas (re/co)construções identitárias e na percepção que possuímos de nós mesmos enquanto professores e das funções que acreditamos desempenhar no exercício da nossa profissão.

**REMUNERAÇÕES FINANCEIRAS E DESPESAS COM A PESQUISA:** Nenhum incentivo ou recompensa financeira será dado pela sua participação nesta pesquisa, mas você também não terá nenhuma despesa ou qualquer tipo de custo pela sua participação nesta pesquisa.

**GUARDA DO MATERIAL:** O material da pesquisa será mantido, ao menos, pelo prazo de cinco anos sob a guarda da pesquisadora da pesquisa, Thelma Christina Ribeiro Côrtes.

**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, os procedimentos a serem realizados, 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.

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



**TÍTULO:** Por que fazer formação continuada? Uma travessia (auto)etnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Linguística Aplicada Contemporânea. (Este título é provisório e poderá ser modificado durante a pesquisa).

a) Thelma Christina Ribeiro Côrtes, doutoranda em Estudos da Linguagem, responsável por esta pesquisa, orientada pela Professora Doutora Inés Kayon de Miller e coorientada pela professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega:

Pesquisadora: Thelma Christina Ribeiro Côrtes

Telefone: (21) 99742-7804

E-mail: [thelmachris@hotmail.com](mailto:thelmachris@hotmail.com)

Pesquisadora Orientadora: Professora Doutora Inés Kayon de Miller

Telefone: (21) 3527-1444

E-mail: [inesmiller@hotmail.com](mailto:inesmiller@hotmail.com)

Pesquisadora Coorientadora: Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Telefone: (21) 3527-1444

E-mail: [adriananobrega@puc-rio.br](mailto:adriananobrega@puc-rio.br)

b) Câmara 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

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



**TÍTULO:** Por que fazer formação continuada? Uma travessia (auto)etnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Linguística Aplicada Contemporânea. (Este título é provisório e poderá ser modificado durante a pesquisa).

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 minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, 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/a Pesquisador/a:

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**OBS: Duas vias serão feitas e, após sua assinatura, uma ficará em posse do usuário e outra em posse do pesquisador.**