



**Emanuelle de Souza Fonseca Souza**

**O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço  
de formação continuada: sustentabilidades de participação**

**Tese de Doutorado**

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

Orientadora: Profa. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro  
Abril de 2023



**Emanuelle de Souza Fonseca Souza**

**O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço  
de formação continuada: sustentabilidades de participação**

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

**Profa. Inés Kayon de Miller**

Orientadora  
Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega**

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Renato Pontes Costa**

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Profa. Gysele da Silva Colombo-Gomes**

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

**Profa. Fernanda Vieira da Rocha Silveira**

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Rio de Janeiro, 24 de abril de 2023.

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

### **Emanuelle de Souza Fonseca Souza**

Graduou-se em Letras, Português/Inglês e Literaturas Correspondentes pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 2008. Obteve o título de Especialista em Literatura Infanto-juvenil em 2009 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira pela Universidade Federal Fluminense, 2015. É Mestre em Estudos da Linguagem pela Faculdade de Formação de Professores - UERJ, defendendo sua dissertação no ano de 2018. Atuou como professora de inglês em diferentes cursos livres de línguas estrangeiras, bem como escolas privadas e públicas no estado do Rio de Janeiro. Foi professora substituta na Faculdade de Formação de Professores - UERJ. Atualmente é professora na grade do curso de Letras no Instituto Anísio Teixeira - ISAT, na cidade de São Gonçalo.

#### Ficha Catalográfica

Souza, Emanuelle de Souza Fonseca

O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada : sustentabilidades de participação / Emanuelle de Souza Fonseca Souza ; orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2023.

312 f. : il. color. ; 30 cm

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

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Grupo da Prática Exploratória. 3. Trabalho para entender. 4. Pesquisa do praticante. 5. Cuidado. 6. Sustentabilidades. I. Miller, Inés Kayon de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para meus pais, Manuel Fonseca e Maria de Souza, por terem me dado o dom da vida e suprido minhas necessidades através do cuidado e do amor. Que as reflexões aqui apresentadas sejam dignas de honrar o que fizeram por mim. Todos os recursos investidos nesta pesquisa foi a minha humilde tentativa de fazer algo bom com tudo que me deram. Vocês são os pais certos para mim.

## Agradecimentos

A Deus, por Seu cuidado constante, amor infinito e Sua eterna misericórdia para comigo.

À minha linda mãezinha, por todo amor e cuidado que sempre teve comigo, por todas às vezes que abençoou meu dia e minha vida.

À minha filha, que hoje é uma mulher linda, mas que ainda era um bebê quando minha jornada acadêmica começou. Por toda ausência que teve que suportar nesses anos todos. Eu acreditei que estava fazendo o melhor.

Ao meu amigo Wellington, companheiro, maior incentivador e marido, por ter acreditado em mim e embarcado nas minhas loucuras, por ter crescido comigo e ter repetido por tantas vezes que sou linda e inteligente.

À dona Miriam e seu Walter, por toda orientação e por fazerem tanto por mim. Vocês fazem parte.

À minha orientadora Inés, tão querida e amada, por ter feito parte da minha vida por tanto tempo e de tantas formas. Por me acolher, cuidar de mim, me ouvir e discordar com carinho e amor.

À minha querida amiga Bebel, por me ensinar tanto, por ser mais do que ela pensa que é na minha vida. Por todas as conversas, pelo olhar carinhoso, pela escuta paciente, por ser você. Eu honro todo conhecimento que você tem e que humildemente compartilha com tantos.

À Isabel Moraes Bezerra, por me apresentar um mundo que eu não conhecia, por estar sempre aqui comigo através dos saberes partilhados. Minha relação com você tem tantos aspectos sustentáveis que até hoje quando me sinto perdida na floresta, eu fecho meus olhos e procuro por seus conselhos em minha memória.

Às colaboradoras desta pesquisa: Walewska, Clarissa e Isolina. Admiro cada uma de vocês em muitos aspectos. Vocês são generosas, fortes e muito sábias. Os alunos que tiveram vocês como professoras têm muita sorte. Obrigada por fazerem parte.

À Gysele Colombo-Gomes por ter sido mais do que uma orientadora, coordenadora, amiga, você é um exemplo para mim não apenas de professora, mas de ser humano.

À Adriana Nóbrega por ter me ensinado tanto. Conhecimento é algo que me emociona e você tem muito para compartilhar. Obrigada por tanto amor ao me chamar de ‘cafona’ na tentativa de me mostrar que eu sou capaz.

Aos professores Renato Costa e Fernanda Silveira, por toda a generosidade em ter aceitado a fazer parte desta banca, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições.

À professora Liliana Bastos e Janaína Cardoso, por terem aceitado ler e avaliar esta tese, mesmo que na condição de suplentes.

À minha amiga Thelma, companheira de jornada e sofrimento acadêmico, por ouvir meus desabafos e por todo suporte. A floresta teria sido muito mais assustadora sem você comigo.

À querida Mara, por todas as conversas que tivemos dentro do ônibus 1001, na tentativa de voltar para casa. Foram muitos entendimentos gerados no longo trajeto.

Aos amigos André e Hércules por toda ajuda nos meus momentos de ‘cafonice’.

Ao amigo Renan, por ter sempre uma palavra amiga, por ter sido um suporte e apoio quando foi necessário.

A todos os membros do grupo de Prática Exploratória, por contribuírem com todo este ‘trabalho para entender’.

A todos os membros do ASFAD, pelas contribuições e o conhecimento compartilhado.

Ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio por todas as contribuições e saberes construídos durante minha estadia pelo PPGEL.

Ao Wellington, por sua dedicação e paciência com meus e-mails cheios de dúvidas e por tornar as burocracias menos burocráticas.

À PUC-Rio, pelo incentivo à pesquisa científica.

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

## Resumo

Souza, Emanuelle de Souza Fonseca; Miller, Inés Kayon de (Orientadora). **O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada: sustentabilidades de participação**. Rio de Janeiro, 2023. 312p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Ao refletir sobre as minhas motivações para ser membro do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro desde 2016, senti-me instigada a entender quais seriam as razões pelas quais outras colegas fazem parte deste grupo por mais tempo e continuam sendo bastante participativas. Assim, esta tese tem por objetivo analisar as percepções sobre o que motiva três professoras a permanecerem no grupo por quase três décadas. A partir de suas falas, busco compreender o que significa para elas a sustentabilidade nesse movimento de ‘trabalhar para entender’. Para isto, recorro a um arcabouço interdisciplinar que contempla os conceitos teóricos da Prática Exploratória (MILLER ET AL., 2008; ALLWRIGHT, HANKS, 2009), que trata do refletir, do ensinar-aprender, da formação docente-aprendente, de fazer pesquisa. Os estudos de narrativas e avaliação (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972; LINDE, 1993, 1997; MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004, 2005) são de grande importância para o presente estudo, uma vez que analiso os relatos de experiências profissionais e de vida das participantes. Apresento alguns conceitos que me permitem interpretar a relação de afeto sobre o grupo de Prática Exploratória e nas relações construídas sobre emoções (REZENDE, COELHO, 2010; ALBA-JUEZ MACKENZIE, 2019; LE BRETON, 2021). Por fim, o sistema de avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010; VIAN JR, 2009; 2010) me auxilia a mapear as marcas avaliativas nas conversas exploratórias entre as participantes e eu. A presente pesquisa se alinha a uma abordagem qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, como a investigação se insere no paradigma da pesquisa do praticante (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), os entendimentos foram construídos de forma colaborativa sobre nossas experiências. Por ser uma pesquisa desenvolvida por membros do grupo, este estudo também se configura como autoetnográfico (BOCHNER, ELLIS, JONES, 2016). Os registros para análise foram gerados colaborativamente em conversas exploratórias (MILLER, 2001), gravadas e transcritas conforme

convenções baseadas na Análise da Conversação (BASTOS, BIAR, 2015). Entendo que as percepções das participantes acerca dos eventos narrados durante nossas conversas são construções sociais e culturais que se formaram ao longo de suas vivências e as levaram a se afiliar ao grupo. Nossas emoções e crenças nos levaram ao grupo da Prática Exploratória e nos uniram como uma comunidade de prática (WENGER, 2007). Dessa forma, alguns entendimentos emergentes sugerem que as colaboradoras têm percepções singulares a respeito das suas motivações para participar do grupo e do ‘trabalho para entender’ que associa ao cuidado-amor que mantemos em nossas relações na comunidade. Cada colaboradora entende a sustentabilidade a partir de algum princípio diferente da Prática Exploratória, gerando assim, a possibilidade de propormos o conceito de ‘sustentabilidades’.

**Palavras-chave:** grupo da Prática Exploratória. Trabalho para entender. Pesquisa do Praticante. Cuidado. Sustentabilidades.

## Abstract

Souza, Emanuelle de Souza Fonseca Souza; Miller, Inés Kayon de (Advisor). **The Rio de Janeiro Exploratory Practice Group as a space for continuing education and sustainability of participation**. Rio de Janeiro, 2023. 312p. PhD Thesis - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Reflecting on my motivations for being a member of the Rio de Janeiro Exploratory Practice Group since 2016, I felt compelled to understand what would be the reasons for three other colleagues to have been part of this group for almost three decades and continue to be very engaged in the group activities. From their discourse, I seek to understand what sustainability means for them in this movement of 'working to understand'. To analyze the data, an interdisciplinary framework was utilized. The following theoretical components were: Exploratory Practice (MILLER ET AL., 2008; ALLWRIGHT AND HANKS, 2009), which deals with reflection, teaching-learning, teacher-learner training, doing research; narrative and evaluation studies (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, 1972; LINDE, 1993, 1997; MOITA LOPES, 2001; BASTOS, 2004, 2005), which are of great importance for this research, in order to analyze narratives of professional experiences and participants' lives; some concepts which enable me to interpret in the collaborators' speeches a relationship of affect in relation to the Exploratory Practice group and to the relationship built (REZENDE, COELHO, 2010; ALBA-JUEZ MACKENZIE, 2019; LE BRETON, 2021); Appraisal Theory (MARTIN & WHITE, 2005; ALMEIDA, 2010; VIAN JR, 2009; 2010) helps me to map the evaluative marks in the exploratory conversations between the participants and me. This research adopts a qualitative-interpretivist approach (DENZIN; LINCOLN, 2006) to the investigation of the Practitioner Research paradigm (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2009). As the research was developed by members of the group, this study is also considered as autoethnographic (BOCHNER, ELLIS, JONES, 2016) and the understandings were constructed collaboratively. Data were collaboratively generated in exploratory conversations (MILLER, 2001), recorded and transcribed according to conventions based on Conversation Analysis (BASTOS, BIAR, 2015). I understand that the participants' perceptions regarding the events narrated during our conversations are social and cultural constructions that were formed throughout their experiences and led them to join the group. Our

emotions and beliefs brought us to the Exploratory Practice group and brought us together as a community of practice (WENGER, 2007). Some emerging understandings suggest that collaborators have unique perceptions regarding their motivations for participating in the group and their 'working to understand' that is associated with care-love that we maintain in our relationships in the community. Each practitioner understands sustainability from the perspective of a different principle of Exploratory Practice, generating the possibility of proposing the concept of 'sustainabilities' in the plural.

**Keywords:** Exploratory Practice Group. Work to understand. Practitioner Research. Care. Sustainabilities.

## Sumário

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| <b>1.</b> | <b>Tudo começa com o cuidado</b>  | 18  |
| 1.1.      | Quem sou eu e por que escolhi viver a vida aprendendo?  | 24  |
| 1.2.      | (Re)encontrando-me na Prática Exploratória  | 25  |
| 1.3.      | Como conseguir o fogo?  | 28  |
| <b>2.</b> | <b>Perspectivas teóricas I: Antes de mais nada...</b>   | 38  |
| 2.1       | Pesquisa do praticante: a coragem de pesquisar a própria prática  | 39  |
| 2.2.      | Tem nada pronto, tudo é construído  | 41  |
| 2.3.      | Eu sou, nós somos: o grupo de Prática Exploratória como comunidade de prática                               | 45  |
| 2.4.      | A Prática Exploratória que nos une: os princípios   | 50  |
| 2.4.1.    | As qualidades das vidas envolvidas  | 52  |
| 2.4.2.    | Os entendimentos são coletivos e individuais: inclusividade, colegialidade, colaboração, ética e hibridismo | 54  |
| 2.4.3     | Entendendo o conceito de sustentabilidade nos princípios  | 56  |
| 2.4.3.1   | Sustentabilidade é um modo de ser e de viver  | 59  |
| 2.4.3.2   | Sustentabilidade como cuidado   | 61  |
| 2.4.4.    | A sustentabilidade: um viés autoetnográfico   | 63  |
| 2.5.      | O fogo que me guia: entendimentos   | 65  |
| 2.6.      | Formação humana, formação docente   | 72  |
| 2.6.1.    | Paulo Freire na formação docente  | 72  |
| 2.6.2.    | A formação e os saberes docentes  | 74  |
| 2.6.3.    | A formação docente na Prática Exploratória: os saberes que construí   | 76  |
| <b>3.</b> | <b>Perspectivas teóricas II: emoções, narrativas, avaliação e sistema de avaliatividade</b>                 | 78  |
| 3.1.      | “Se chorei ou se sorri...O importante é que emoções eu vivi”  | 79  |
| 3.1.1.    | As emoções que tecem as nossas experiências e as nossas relações  | 81  |
| 3.1.2.    | As emoções nascem de uma avaliação  | 82  |
| 3.2.      | Quem não gosta de ouvir uma história?   | 84  |
| 3.2.1.    | As narrativas de Labov  | 86  |
| 3.2.2.    | Histórias de vida   | 88  |
| 3.2.3.    | Narrativa, crônica e explicação   | 90  |
| 3.2.4.    | Os princípios de coerência  | 91  |
| 3.2.5.    | Sistemas de coerência em histórias orais  | 93  |
| 3.3.      | Avaliação   | 95  |
| 3.4.      | Linguística Sistêmico-Funcional: um recurso de análise  | 98  |
| 3.4.1.    | O sistema de avaliatividade   | 99  |
| 3.4.2.    | O subsistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação   | 100 |
| 3.5.      | O que o arcabouço utilizado nesta pesquisa tem em comum?  | 104 |

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| <b>4.</b> | <b>Configuração da pesquisa</b>   | 106 |
| 4.1.      | A pesquisa qualitativa  | 106 |
| 4.2.      | A pesquisa do praticante  | 108 |
| 4.3.      | Uma pesquisa de cunho autoetnográfico   | 113 |
| 4.4.      | A trajetória da pesquisa  | 115 |
| 4.5.      | A necessidade de uma reflexão ética   | 118 |
| 4.6.      | As praticantes  | 120 |
| 4.6.1.    | Walewska  | 120 |
| 4.6.2.    | Clarissa  | 121 |
| 4.6.3.    | Isolina   | 123 |
| 4.7.      | Conversas exploratórias   | 124 |
| 4.8.      | A organização dos registros gerados   | 126 |
| <b>5.</b> | <b>Adentrando a floresta em busca do fogo</b>                                     | 129 |
| 5.1.      | Um encontro com Walewska  | 130 |
| 5.2.      | Um encontro com Clarissa  | 161 |
| 5.3.      | Um encontro com Isolina   | 197 |
| <b>6.</b> | <b>Será que temos fogo? Algumas considerações depois de atravessar a floresta</b> | 231 |
| 6.1.      | Meus entendimentos: a conversa com Walewska                                       | 232 |
| 6.2.      | Meus entendimentos: a conversa com Clarissa                                       | 234 |
| 6.3.      | Meus entendimentos: a conversa com Isolina  | 236 |
| 6.4.      | Retomando os objetivos de pesquisa  | 239 |
| 6.5.      | As perguntas que me conduziram na travessia da floresta                           | 241 |
| <b>8.</b> | <b>Referências Bibliográficas</b>   | 245 |
| <b>9.</b> | <b>Anexo I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>                        | 260 |
|           | <b>Anexo II: Parecer da Comissão da Câmara de Ética</b>                           | 263 |
|           | <b>Anexo III: Transcrições das conversas</b>                                      |     |
|           | Transcrição da conversa com Walewska  | 264 |
|           | Transcrição da conversa com Clarissa  | 283 |
|           | Transcrição da conversa com Isolina   | 299 |

## Convenções de transcrição

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

Convenções de transcrição proposta por Bastos e Biar (2015).

Segundo as autoras, as convenções foram baseadas nos estudos de Análise da Conversação (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

## Lista de figuras

|                 |                                   |     |
|-----------------|-----------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> | Exemplo de zona de questionamento | 69  |
| <b>Figura 2</b> | Exemplo de zona de questionamento | 69  |
| <b>Figura 3</b> | Exemplo de zona de questionamento | 70  |
| <b>Figura 4</b> | Tipologia de Afeto                | 101 |
| <b>Figura 5</b> | Tipologia de Julgamento           | 102 |

## Lista de quadros

|                  |   |     |
|------------------|---|-----|
| <b>Quadro 1</b>  | Informações sobre as conversas exploratórias                          | 127 |
| <b>Quadro 2</b>  | Razões para ‘trabalhar para entender’ - Walewska                      | 135 |
| <b>Quadro 3</b>  | Emoções identificadas - Walewska                                      | 142 |
| <b>Quadro 4</b>  | Ecologia de saberes da Prática Exploratória - Walewska                | 154 |
| <b>Quadro 5</b>  | Momentos avaliativos da crônica - Walewska                            | 157 |
| <b>Quadro 6</b>  | As sustentabilidades – Clarissa                                       | 177 |
| <b>Quadro 7</b>  | As sustentabilidades – Isolina  | 203 |
| <b>Quadro 8</b>  | As sustentabilidades do ‘trabalho para entender’,<br>segundo Walewska | 232 |
| <b>Quadro 9</b>  | As sustentabilidades do ‘trabalho para entender’,<br>segundo Clarissa | 234 |
| <b>Quadro 10</b> | As sustentabilidades do ‘trabalho para entender’,<br>segundo Isolina  | 237 |

## Lista dos excertos

| <b>Walewska</b> |   | <b>Página</b> |
|-----------------|---|---------------|
| Excerto 1:      | “já faz parte do meu jeito de viver”  | 130           |
| Excerto 2:      | “a sala de aula não era aquilo que eu esperava”   | 136           |
| Excerto 3:      | “eu ia em busca do Santo Graal”   | 142           |
| Excerto 4:      | “meu primeiro pôster [...] é tão forte que até hoje eu quero saber quem são os meus alunos”                 | 147           |
| Excerto 5:      | “quando a gente para pra gente pensar se está sendo exploratório isso já é ser exploratório”                | 154           |
| <b>Clarissa</b> |   |               |
| Excerto 1:      | “não é todo mundo que é exploratório”   | 161           |
| Excerto 2:      | “não tem receita de bolo”   | 170           |
| Excerto 3:      | “esse grupo é parte da minha vida há tanto tempo, de tantas formas e isso é um exemplo da sustentabilidade” | 177           |
| Excerto 4:      | “elas são a sustentabilidade em sua forma concreta”   | 183           |
| Excerto 5:      | “tem uma nuvem exploratória”  | 191           |
| <b>Isolina</b>  |   |               |
| Excerto 1:      | “eu adoro, eu adoro gente, sou filha única então adoro gente”   | 197           |
| Excerto 2:      | “eu tinha necessidade dessa coisa, desse relacionamento entendeu?”  | 205           |
| Excerto 3:      | “você não muda o que está fora, mas você acaba se mudando”  | 210           |
| Excerto 4:      | “esse olho no olho, esse estar junto, essa reunião”   | 219           |
| Excerto 5:      | “eu sinto falta da sala de aula”  | 224           |

*Tudo pode apenas ser tudo porque está conectado com tudo. Por tanto, cada pessoa está conectada com tudo. Assim, nada pode ser individual. Apenas é individual porque está conectado com tudo, porque dentro daquilo que é individual também está presente todo o restante. Por isso, sou tudo ao mesmo tempo. O todo não pode existir sem mim e eu não posso existir sem o todo.*

*O que isso significa para a maneira como vivo, a maneira como sinto, a maneira como sou? Vejo em cada pessoa todas as pessoas e, dessa forma, também me vejo nela. Também sinto em mim todas as outras pessoas, cada uma da maneira que é. Em cada pessoa, encontro todas as pessoas e nelas também me encontro.*

*Então, como posso rejeitar algo nas pessoas sem também rejeitar a mim mesmo nelas? Como posso me alegrar com elas sem também me alegrar comigo mesmo dentro delas? Como posso desejar algo de bom a alguém sem desejar o mesmo para mim e para todas as outras pessoas? Como posso me amar sem também amar todas as outras pessoas?*

*Quem vê a todos em todos também se vê em todos, também se encontra consigo em todos, também se acha em todos. Assim, quem prejudica o outro também prejudica a si mesmo. Quem fere o outro fere também a si mesmo. Quem ajuda o outro ajuda também a si mesmo. Quem priva alguém de algo também priva a si mesmo e quem diminui alguém diminui a si mesmo.*

*Quem ama verdadeiramente os outros, ama a todos. Assim, amor ao próximo é igual a amor a tudo, incluindo o amor a si mesmo. É o amor puro e o amor preenchido, pois tem tudo em tudo, principalmente a si mesmo.*

Bert Hellinger

# 1

## Tudo começa com o cuidado

Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspiradora. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter. Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Ela também quis conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo, pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: "você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil.<sup>1</sup>

Esta tese é sobre a sustentabilidade do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. A ideia de sustentabilidade que abordo nesta investigação é suscitada pelo cuidado, “que se encontra na raiz primeira do ser humano” (BOFF, 2014, p. 38) e que está vinculado à vida. Por isso, a epígrafe deste capítulo é uma fábula conhecida como **O mito do Cuidado** porque o que me motivou a escrever este trabalho foi, principalmente, o cuidado que recebi do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro. Trata-se de uma fábula-mito, uma metáfora delicada, que me faz refletir sobre o sentido do ato de educar e, acima de tudo, viver em comunidade. Tratando-se de viver em comunidade, sempre ouvi de minha mãe que nascemos com a missão de servir o outro, ousou acrescentar que servir o outro é um ato de cuidado, cuidar é um ato de amor — vou chamar o que recebi do grupo de cuidado-amor. Assim, entendo que interagimos socialmente para cuidarmos uns dos outros. Mas como entendo o cuidado e o amor?

Para Boff (2014, p. 12), é no cuidado que “se encontra o *ethos* fundamental do humano”, ou seja, é um modo de ser humano, é ontológico. “O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano” (ibid., p. 38). O autor ainda explica que o cuidado

---

<sup>1</sup> **O mito do cuidado** é considerado uma fábula-mito sobre o cuidado essencial. Tem origem latina com base grega e ganhou expressão literária definitiva pouco antes de Cristo, em Roma. Essa versão é a latina que se encontra no livro de Leonardo Boff, *Saber Cuidar: ética do humano — compaixão pela terra* (2014).

acontece quando alguém tem importância nas nossas vidas através da manifestação do zelo, amabilidade, atenção e preocupação, porque “a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligado ao outro” (p. 104). Tal entendimento sobre o cuidado me fez pensar que o cuidado é a expressão do amor. Segundo hooks (2021, p. 50), “o cuidado é uma dimensão do amor, mas somente cuidar não significa que estamos amando”. Para a autora, o amor é uma combinação de cuidado com confiança, compromisso, conhecimento, responsabilidade e respeito. É o desejo de se “empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa” (ibid., p. 52). De acordo com Buber (1977, p. 17), “amor é responsabilidade de um EU para com um TU”. A partir disto, acredito que cuidado e amor são complementares e foi o que recebi do grupo de Prática Exploratória.

Desta forma, a presente pesquisa fala do cuidado-amor que emana do grupo de Prática Exploratória em relação ao outro, que é o que me fez querer fazer parte dessa comunidade. Por algum tempo, questionei-me se as outras pessoas que estão no grupo permanecem pela mesma razão que eu. O que faz alguns membros permanecerem por tanto tempo no grupo? O que faz essa permanência ser contínua, sustentável – ou não? Refiro-me a participação dos praticantes ser contínua. Aprofundarei os entendimentos sobre sustentabilidade no próximo capítulo (cf. 2.4.3. e 2.4.4). A que aspectos do grupo alguns participantes atribuem a sustentabilidade? Como essas questões se conectam com o processo de formação docente? A partir desses questionamentos, reflito sobre o cuidado-amor, a Prática Exploratória, a sustentabilidade e a formação docente inicial-continuada. Para desenvolver esses tópicos, convidei três professoras-praticantes-exploratórias para conversar e coconstruir este estudo comigo. Às vezes, as chamo de colaboradoras, em outros momentos, as chamo de praticantes, participantes, colegas, parceiras, amigas, mas seus nomes são: Walewska, Clarissa e Isolina<sup>2</sup>. Minhas colaboradoras são professoras de inglês, membras do grupo de Prática Exploratória por quase 30 anos e me chamam atenção pela energia que compartilham conosco nos encontros. Isolina e Walewska estão aposentadas, mas ainda participam das reuniões e eventos

---

<sup>2</sup> Os nomes reais foram mantidos por escolha das participantes, permissão que consta nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) 105/2020 – Protocolo 116/2020, aprovado em 21 de março de 2021.

do grupo. Clarissa ainda está lecionando. Elas serão apresentadas formalmente no capítulo de metodologia, seção 4.6.

Por sermos professoras-praticantes-exploratórias, acredito ser inevitável falar de como a participação no grupo da Prática Exploratória contribui para a nossa formação docente continuada. Por isso, abordarei, na presente investigação, temas como os saberes docentes, as experiências vividas dentro da escola e fora dela e os desafios encontrados ao longo da construção de uma carreira trabalhando com a educação – falarei, com mais detalhes, da minha formação docente na seção 1.2. Também abordarei os momentos que originam as emoções a respeito da formação docente, da satisfação de ser professor e estar na história de tantas outras vidas. No entanto, acredito que falarei mais sobre a vida e sobre as relações humanas de pessoas-professores do que sobre aspectos técnicos relacionados a ser professor.

Por falar em relações humanas, penso ser necessário explicar como a entendo. De acordo com Freitas (1960), a noção de relações humanas corresponde ao de interação humana que acontece na convivência em comunidade. Para Cordeiro (1961), esse contato entre seres humanos ocorre em qualquer lugar: em casa com a família, no trabalho com os colegas, no bar com os amigos, entre outros. Entretanto, o autor não se refere apenas ao contato com pessoas de modo superficial. Praticar relações humanas significa ter uma atitude que nos permita compreender o outro, principalmente, respeitando características que são diferentes das nossas. Ainda segundo Freitas (ibid.),

Seja na família, seja no grupo de trabalho ou em outro qualquer grupo social, as relações humanas envolvem associação, cooperação, participação; caracterizam-se pela compreensão mútua, pelo sentimento de integração no conjunto e pela satisfação de considerar-se "alguém" entre os semelhantes. Implicam ainda as relações humanas num sentimento de identificação positiva com o grupo, sentimento que permite ao indivíduo reconhecer a própria responsabilidade e deveres para com o grupo que integra e onde acha força e apoio, conservando intacta, não obstante, a individualidade (FREITAS, 1960, 101).

Além da família, as relações humanas acontecem na escola, no processo do aprender-ensinar. Isso porque, o ato de ensinar é específico do ser humano (FREIRE, 2015). Assim, entendo que, antes de sermos professores ou alunos, somos gente<sup>3</sup> (ibid., p. 140). O mundo tem mais gente do que professores, alunos e coordenadores, por isso, decidi focar as relações humanas, ao passo que busco entender mais sobre a formação docente continuada. Como o ser humano possui a

---

<sup>3</sup> Uso o termo “gente” ao invés de pessoas ou outro similar para fazer referência ao uso da palavra feito por Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2015 [1996]).

capacidade de refletir, defendo que toda pesquisa deve ser reflexiva e tratar das peculiaridades de ser gente (ibid., p. 140).

Isto posto, a motivação principal para escrever esta tese é entender quais seriam as razões pelas quais outras colegas fazem parte deste grupo por mais tempo e continuam sendo bastante participativas. Por isso, abordarei algumas experiências vivenciadas na comunidade da Prática Exploratória que, por sua vez, podemos entendê-la sob várias perspectivas. O grupo a entende “como um movimento que desafia a perpetuação de padrões hierárquicos” (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2021, p. 21). Para Maciel (2021, p. 94), é um lugar em que “as praticantes e os praticantes são encorajados a trabalhar para entender ‘o que eles desejam entender’”. Para Sales (2022, p. 83), a “Prática Exploratória [é] como um lugar de construção de relações, de desabafo, de choro e na maioria das vezes de alegria”. Para mim, a Prática Exploratória é uma forma cuidadosa, ética, respeitosa, empática de olhar para as relações humanas e uma forma reflexiva de olhar para a ecologia de saberes da vida (SANTOS, 2007; NUNES, 2022).

Ao longo deste trabalho, o leitor entrará em contato com instâncias do ‘trabalho para entender’ das Práticas Exploratórias que vão se configurando conforme os entendimentos e as necessidades de cada participante. Refiro-me à Prática Exploratória no plural porque os entendimentos a partir dela são múltiplos, particulares e situados. Da mesma forma, a noção de sustentabilidade, uma das características do grupo, configura-se como um conceito multifacetado. Quando comecei a pesquisar a sustentabilidade, para esta tese, pensei na continuidade do movimento reflexivo do grupo da Prática Exploratória. Entretanto, o desabrochar da pesquisa foi conduzindo para vários entendimentos sobre o conceito. É importante ressaltar que não tenho a intenção de discorrer sobre a-sustentabilidade-da-Prática-Exploratória como algo universal, mas de apresentar entendimentos particulares de cada uma de nós, colaboradoras e escritora da pesquisa, sobre o que nos faz querer continuar no grupo. Discutirei mais detalhadamente o que entendo por sustentabilidade no próximo capítulo (cf. seção 2.4.3 e 2.4.4).

Diante disso, com a intenção de gerar entendimentos sobre essas questões, proponho o seguinte objetivo geral:

- Compreender o que motiva três professoras a permanecerem no grupo por quase três décadas.

Para alcançar o objetivo geral, estabeleci alguns objetivos específicos:

- (1) Compreender como as praticantes-colaboradoras coconstroem discursivamente os aspectos que consideram sustentáveis no ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória;
- (2) Entender como a sustentabilidade das relações interpessoais no grupo da Prática Exploratória é construída nas narrativas das praticantes;
- (3) Analisar as marcas discursivas avaliativas e como elas contribuem para a construção do sentimento de pertencimento das participantes ao grupo;
- (4) Observar como as participantes se envolvem emocionalmente nas histórias que contam sobre sua formação docente e experiências vivenciadas com/na Prática Exploratória e como constroem essas emoções no discurso.

A partir desses objetivos, desenvolvo toda a tese de forma colaborativa, uma vez que pude contar com a ajuda de muita gente ao construí-la, além das colaboradoras-oficiais. No entanto, é preciso esclarecer que todas as reflexões abordadas constituem apenas alguns entendimentos, uma vez que há muitas limitações ao redigir um texto, compreender o que o outro diz, administrar a quantidade de informações, amadurecer entendimentos, respeitar os prazos, escolher o repertório linguístico para construir significados, dentre outras. Mesmo considerando os limites de uma pesquisa, acredito que esta tese possa contribuir para as áreas de Linguística Aplicada, Prática Exploratória, educação, formação do professor de línguas, entre outras áreas de interface.

Partindo de alguns entendimentos prévios como participante do grupo de Prática Exploratória, levanto alguns questionamentos que guiarão as reflexões feitas durante essa investigação e serão retomadas no capítulo 6:

1. Por que alguns professores, principalmente os mais experientes, continuam fazendo parte da comunidade de prática depois de tantos anos?
2. Por que a reflexão e busca por entendimentos, propostos pela Prática Exploratória, se configuram como um caminho para a formação de professores?
3. Como as avaliações presentes nas narrativas das participantes colaboram para a construção discursiva das emoções?

Para dar conta dos objetivos propostos, desenvolvi uma pesquisa de natureza autoetnográfica, pois ao longo desses quatro anos, tive a oportunidade de olhar para mim, para a minha prática docente, para a minha participação no grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, não somente como professora, mas como formadora de professores e como ser humano. Quando entro em um processo de me compreender como professora, mais facilmente, consigo olhar para mim como pessoa, como aluna, como colega de trabalho, como membro de um grupo. De forma mais intensa, consigo olhar as minhas vulnerabilidades e a do outro, tentando entender essas particularidades que se relacionam com o todo. Neste trabalho, não uso o termo vulnerabilidade como sinônimo de fraqueza, mas como característica humana, uma vez que entendo que se eliminarmos as vulnerabilidades do ser humano de uma pesquisa, desumanizamos os envolvidos. Defendo que o objetivo de uma investigação seja humanizar as suas relações, pois o:

[...] espaço da pesquisa em ciências humanas requer o exercício de olhar para si e para o outro. Esse ‘outro’ pode ser o indivíduo a quem se busca investigar ou, em determinados momentos do processo, os próprios pesquisadores. [...]. A experiência científica pode ser compreendida, à luz de Buber (2001), como a ‘necessidade de contato’ (p. 31) — necessidade esta de conhecer o outro, sua realidade de vida, suas limitações, sua expressão, ora numa ‘realidade funcional e unidimensional de um sujeito de experiência e utilização’ (p.33), ora numa relação dialógica, ainda que sem signos. (PACHECO et al, 2006, p. 299)

Nesta tese, defendo que ser professor e ser humano são caminhos contínuos, que exigem saberes que vamos adquirindo ao longo da vida, sendo, na minha visão, processos que precisam ser sustentáveis. Dessa forma, entendo que estou em um constante movimento de formação na sala de aula e em todos os outros lugares em que posso ser professora-pesquisadora-aprendiz-praticante-exploratória, mulher, mãe, esposa, amiga. Acredito em um movimento cíclico de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2015, p. 25). Definitivamente, como seres humanos, vivemos em um eterno movimento de aprender-ensinar-construir, porque “sendo qualidade humana em grande parte uma obra de arte, precisa ser construída e sempre reconstruída, em um processo infindo que vai do nascimento à morte” (DEMO, 2009, p. 23).

Antes de encaminhar o leitor para os capítulos desta tese, irei me apresentar. Acredito ser importante dizer quem sou eu, falar sobre minha formação e os caminhos que me levaram ao grupo de Prática Exploratória. Afinal, ficaremos juntos por algumas dezenas de páginas. Então, estabelecer uma parceria será

fundamental para criar uma conexão que auxiliará a coconstrução dos nossos entendimentos.

## 1.1

### **Quem sou eu e por que escolhi viver a vida aprendendo?**

Passsei a maior parte da minha vida na escola e é lá que minha formação docente começou, ou seria a minha formação aprendente? Foi na escola que comecei a tomar gosto por aprender. Entrei em uma instituição de ensino pela primeira vez ainda muito pequena e, ao longo desses anos, fui me construindo como aluna, colega de classe, amiga, explicadora para meus colegas. Foi nesse espaço que fiz meus primeiros amigos e me descobri professora-aluna-aprendente. Durante a adolescência, lembro-me dos meus colegas reclamando de terem de ir à aula. Eles desejavam que o Ensino Médio acabasse logo, porque queriam sair da escola; enquanto eu desejava que o tempo passasse devagar, porque não queria sair dela.

Sempre gostei da rotina escolar, do sinal, dos horários, do barulho, dos corredores, do cheiro, da energia, das diferenças das pessoas, dos grupinhos, da bagunça, das risadas e dos choros. Entendo que, para muitas pessoas, a escola foi um lugar de coerções e frustrações, talvez, o lugar onde muitos experienciaram a sensação de fracasso pela primeira vez. Certamente, muitas pessoas sentem o contexto educacional como um lugar de sofrimento, por causa das experiências vividas. Também tive muitas decepções, tanto como aluna quanto como professora. Atualmente, entendo a escola como um ecossistema, pois tudo que há nela exerce seu papel e complementa a parte de um todo. A instituição de ensino a que me refiro não se trata, apenas, das partes físicas, tais como muros, salas, portões, secretarias, banheiros; mais do que isso, me refiro às pessoas que nela se encontram e as suas relações, pois o ambiente escolar é feito das relações humanas.

Na verdade, aprendi o amor pela educação com a minha mãe. Ela me ensinou a gostar da escola e de estudar, sempre me incentivou a “ser alguém” através dos estudos. Para ela, educação é sinônimo de *status*, de um emprego com “todos os direitos” e de uma vida melhor. Mãe solteira, migrante nordestina, empregada doméstica e sem saber ler, minha mãe me ensinou a valorizar a escola, os livros e os professores. “É lindo ter leitura”, “meu sonho era ter estudado”, “se eu tivesse leitura, eu não era burra”, “os professores sabem de tudo que existe”, dizia ela.

Minha mãe via na escola um lugar de esperança, e “a esperança é necessidade ontológica. [...]. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa de prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 2019, p. 14-15). Então, para honrar minha mãe, aprendi a amar o espaço escolar e decidi ser professora.

Considero a escola como um lugar mais do que especial, parte da vida (KRAMER, 2006), pois “dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos” (MOITA LOPES, 2002, p. 16). Nesse lugar, não aprendemos português e matemática apenas, mas aprendemos a nos (des)(re)construirmos como seres sociais. Aprendemos isso juntamente às pessoas, por meio da interação com o(s) outro(s), conversando, percebendo que os outros são diferentes de nós, assim como observando como agem e falam, que aprendem de formas diferentes, que acreditam em coisas diversas, que têm opiniões distintas.

Mesmo depois de muitos anos, ainda aprendo muito na escola. Tenho muitas histórias, muitas lembranças, são muitas narrativas. Percebo a escola como um ecossistema em que, diariamente, aprendo a ser professora, a ser uma pessoa melhor, a cuidar e ser cuidada, a ter empatia, a reconhecer as vulnerabilidades do ser humano. Entendo que quando se encerra o curso de licenciatura, a formação docente começa de verdade, na prática, dentro da escola. Nossa formação se estende a outros ambientes quando narramos e refletimos sobre as experiências que lá acontecem, em casa, em um curso de pós-graduação, em comunidades de professores e até mesmo na praça de alimentação de um shopping. Assim, na presente pesquisa, considero as narrativas apresentadas e as reflexões que surgem delas como saberes docentes. Saberes que são sociais, porque são aprendidos-aprendidos e partilhados entre pessoas.

Na próxima seção, falarei sobre a minha formação até o momento em que me tornei exploratória.

## 1.2

### **(Re)encontrando-me na Prática Exploratória**

Sou professora de inglês e como boa ouvinte, eu adoro contar uma narrativa, então, vou falar um pouco da minha formação. Após concluir o Ensino

Fundamental II, eu fiz o Curso Normal<sup>4</sup>, que concluí em 2001. Lecionei por um tempo na Educação Infantil e Ensino Fundamental I de uma escola pequena na minha cidade. Fiz vários cursos para trabalhar com crianças, desde métodos de alfabetização a contação de histórias. Neste período, eu me preparava para o vestibular. Foi difícil conciliar a demanda enorme de trabalho com o processo de estudo. Trabalhava das 7 da manhã às 17:30 e depois ia para as aulas de um curso preparatório comunitário até às 23 horas. Finalmente, no início de 2003, fui aprovada para o curso de Letras. Minha mãe ficou bastante orgulhosa, porque fui a primeira de uma família enorme (minha avó teve 23 filhos) a entrar no Ensino Superior. Fiz a minha graduação em Letras, habilitação bilíngue Português/Inglês entre 2003-2007.

Como estudei na PUC-Rio, tive a oportunidade de ter aulas com a professora Inés Miller, participar de algumas reuniões da Prática Exploratória e apresentar trabalhos nos eventos do grupo. Inicialmente, confesso que não entendia muito bem tudo aquilo, achava confuso e até sem relevância para a minha formação. Prestava atenção porque sempre fui disciplinada, fazia as leituras e tudo que era solicitado, mas não conseguia entender a ordem das informações e como poderia usar tudo aquilo que era dito nas minhas aulas.

Quase dez anos após a conclusão de minha formação no curso de Letras, comecei a lecionar inglês em uma escola estadual. Um espaço novo, um público diferente e muitos conflitos surgiram sobre minha prática, pois considerava não saber dar aula naquele local, tampouco lidar com aqueles alunos. Senti que me faltavam formas de controlar as aulas da maneira que fazia em outros contextos. Quase na mesma época, iniciei o curso de mestrado e passei a frequentar as reuniões da Prática Exploratória (MILLER *et al*, 2008), na PUC-Rio. Assim, iniciei um processo de reflexão e de busca de entendimentos sobre a qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006) naquela sala de aula de língua inglesa e sobre minha prática docente em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro.

Participando dos encontros do grupo, fiz o exercício de olhar para mim e para o outro. Ao ouvir os praticantes mais antigos do grupo falarem, percebendo as

---

<sup>4</sup> O Curso Normal é uma formação que acontece dentro do Ensino Médio; possibilita o aprofundamento de conhecimentos, competências e habilidades que permitam o prosseguimento dos estudos e preparam para o exercício da atividade docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

nuances dos seus entendimentos a respeito da sala de aula, da vida e da prática docente, percebi que poderia tecer os meus próprios. As principais discussões dos encontros eram sobre a importância de se fazer pesquisa com os alunos para entender a vida na sala de aula. Como poderia fazer isso? Parecia ser muito trabalhoso e confuso. Atuando dessa forma, pensava que perderia o controle das aulas.

Havia em mim uma profunda necessidade de controle, uma necessidade de esconder as minhas fraquezas e vulnerabilidades. Não poderia ser diferente, porque ao terminar a graduação, eu havia feito vários treinamentos de professores para aprender metodologias, formas de corrigir quando o aluno fala errado, maneiras de elaborar perguntas, técnicas para desenvolver exercícios, entre outros, tudo muito behaviorista. Por isso, talvez, tenha ignorado as complexidades das relações humanas dentro da minha sala de aula. Por sermos muitos, “somos professores, mulheres, homens, mães, pais, filhos, guerreiros-pela-sobrevivência; tantos papéis que por vezes nos arriscamos a perder algo que temos de mais precioso: nossa humanidade” (KRAMER, 2006, p. 11).

Entretanto, comecei a ver uma Prática Exploratória que não conhecia antes. Ela estava sendo contínua, ou seja, sustentável para aqueles professores, mas não foi para mim assim que me formei, porque não sustentei a prática de reflexão e de escuta atenta na minha sala de aula, com meus alunos, sobre nossas vidas e sobre a minha prática profissional. Percebi que alguns participantes frequentavam as reuniões por um tempo e depois não apareciam mais e pensava: “Será que a Prática Exploratória está sendo sustentável para esses participantes?”, “Será que consigo sustentar essa dinâmica reflexiva na segunda-feira quando entrar nas minhas três salas de aulas?”, “Será que estou sendo exploratória quando planejo as minhas aulas?”. Muitas questões surgiram e, ainda, surgem enquanto escrevo este trabalho, então, “Será que está sendo sustentável para mim, hoje?”.

Mesmo com as incertezas de minha formação continuada, hoje prefiro estar nesse lugar do constante aprender. Fazer parte do grupo de Prática Exploratória é ter a oportunidade de refletir juntamente a professores formadores de professores, professores em formação inicial e em formação continuada, ouvir seus entendimentos sobre ações, concepções na/sobre a sala de aula e sobre a vida. Atualmente, prefiro refletir e ir em busca de entendimentos (ALLWRIGHT, 2003), trabalhando para o desenvolvimento e união de todos (MILLER *et al.*, 2008),

buscando entender a qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006). Estar neste grupo para mim é estar:

Nesse movimento, [onde] encontramos-nos, no sentido dialógico de Martin Buber, com o ‘tu genuíno’ (Buber, 2009, pp. 61-62) de nossos pensamentos, o ‘outro’, a ‘pesquisa personificada’, que representa a pesquisa de modo geral, e também com os outros participantes desta atividade. O encontro nos atualizou. Vivenciamos a totalidade da pesquisa [...] (PACHECO et al., 2013, p. 299).

Decerto, ainda estou me tornando uma aprendente-exploratória, e esse vir a ser é infinito. Seguir caminhos exploratórios pode ser um desafio e, por isso, discorrerei sobre outra parte de minha jornada em busca de entendimentos que aconteceu assim tomei posse para lecionar inglês em uma escola estadual do Rio de Janeiro e comecei o mestrado.

### 1.3

#### Como conseguir o fogo?

Decidi tecer as reflexões desta seção a partir de um conto que narro mais abaixo. O conto se chama Vasalisa e foi retirado do livro *Mulheres que correm com os lobos*. É um dos meus livros favoritos e ousou dizer que os contos dessa publicação sempre me ensinam mais do que consigo perceber no momento. Comigo, o aprendizado acontece através de histórias, exemplos e comparações; as ideias precisam de tempo para serem amadurecidas, os entendimentos não acontecem na hora e ficam na mente adormecidos por um tempo. Sempre escolho um conto para reler, e um dia, depois de muito pensar sobre a minha pesquisa, de como começaria a escrever, escolhi justamente o capítulo da Vasalisa para ter uma leitura por prazer, foi quando me identifiquei com a personagem principal. Depois desse dia, não parei mais de pensar nos conflitos da protagonista e relacioná-los com os meus. Assim, decidi escrever e utilizar este conto como uma metáfora para apresentar a minha trajetória até a Prática Exploratória que conheço hoje. Para alcançar o meu propósito, precisei adaptar a história com a intenção de incluí-la nesta tese.

|   |
|---|
| <p>Era uma vez, e não era uma vez, uma jovem mãe que jazia no seu leito de morte. Sua filhinha e seu marido estavam sentados aos pés da sua velha cama de madeira e oravam para que Deus a conduzisse em segurança até o outro mundo.</p> |
|---|

A mãe moribunda chamou Vasalisa, e a criança de botas vermelhas e avental branco ajoelhou-se ao lado da mãe.

— Essa boneca é para você, meu amor — sussurrou a mãe, e da coberta felpuda ela tirou uma bonequinha minúscula que, como a própria Vasalisa, usava botas vermelhas, avental branco, saia preta e colete todo bordado com linha colorida.

— Estas são as minhas últimas palavras, querida — disse a mãe. — Se você se perder ou precisar de ajuda, pergunte à boneca o que fazer. Você receberá ajuda. Guarde sempre a boneca. Dê-lhe de comer quando ela estiver com fome. Essa é a minha promessa de mãe para você. — E, com essas palavras, a mãe morreu.

A criança e o pai choraram sua morte muito tempo. Mas a vida voltou ao normal e o pai desposou uma viúva com duas filhas. Embora a nova madrasta e suas filhas fossem gentis e sorrissem como damas, havia algo de corrosivo por trás dos sorrisos que o pai de Vasalisa não percebia.

Realmente, quando as três estavam sozinhas com Vasalisa, elas a atormentavam, forçavam-na a lhes servir de criada. Elas a detestavam porque Vasalisa tinha uma doçura que não parecia deste mundo.

Um dia a madrasta e suas filhas simplesmente não conseguiam mais aguentar Vasalisa e combinaram de deixar o fogo se apagar, na intenção de fazer Vasalisa ir à floresta buscar fogo com a terrível Baba Yaga.

— A bruxa irá matá-la e comê-la. — As três bateram palmas e guincharam como animais que vivem na escuridão.

Por isso, naquela noite, quando Vasalisa voltou para casa depois de catar lenha, a casa estava completamente às escuras.

— O que aconteceu? Como vamos fazer para cozinhar? O que vamos fazer para iluminar as trevas?

A madrasta respondeu: — Não temos fogo. E eu não posso sair para o bosque devido à minha idade. Minhas filhas não podem ir porque têm medo. Você é a única que tem condições de sair floresta adentro para encontrar Baba Yaga e conseguir dela uma brasa para acender nosso fogo de novo.

— Ora, está bem. É o que vou fazer — respondeu Vasalisa inocente. — E foi mesmo. A floresta ia ficando cada vez mais escura, e os gravetos estalavam sob seus pés, a deixando assustada. Ela enfiou a mão bem fundo no bolso do avental e ali estava a boneca que a mãe ao morrer lhe havia dado.

A cada bifurcação da estrada, Vasalisa enfiava a mão no bolso e consultava a boneca. "Bem, eu devo ir para a esquerda ou para direita?". A boneca respondia "Sim", "Não", "Para esse lado" ou "Para aquele lado". E Vasalisa dava à boneca um pouco de pão enquanto ia caminhando, seguindo o que sentia estar emanando da boneca.

Vasalisa caminhou e caminhou e, bem quando estava chegando ao casebre de Baba Yaga, a menina avistou um caldeirão que veio voando pelo céu com a terrível criatura. Seu queixo comprido curvado para cima e seu longo nariz era curvado para baixo de modo que os dois se encontravam a meio caminho. Baba Yaga tinha um ínfimo cavanhaque branco e verrugas na pele adquiridas. Suas unhas manchadas de marrom eram grossas, estriadas como telhados, tão compridas e recurvas que ela não conseguia fechar a mão. Baba Yaga no seu caldeirão desceu sobre Vasalisa, aos gritos.

— O que você quer? — perguntou a bruxa.

— Vovó, vim apanhar fogo — respondeu a menina, estremecendo. — Está frio na minha casa, preciso de fogo.

— Ah, ssssei — retrucou Baba Yaga, rabugenta. — O que a fez pensar que eu lhe daria a chama?

— Porque eu quero e porque eu preciso — respondeu Vasalisa.

— Você tem sorte — ronronou Baba Yaga. — Essa é a resposta certa.

E Vasalisa se sentiu com muita sorte por ter acertado a resposta. Baba Yaga, porém, a ameaçou.

— Não há a menor possibilidade de eu lhe dar o fogo antes de você fazer algum trabalho para mim. Se você realizar essas tarefas para mim, receberá o fogo. Se não, minha filha, você morrerá.

E assim Baba Yaga entrou pesadamente no casebre, deitou-se na cama e mandou que Vasalisa lhe trouxesse a comida que estava no forno. No forno havia comida suficiente para dez pessoas, e a Yaga comeu tudo, deixando uma pequena migalha e um dedal de sopa para Vasalisa.

— Lave minha roupa, varra a casa e o quintal, prepare minha comida, separe o milho mofado do milho bom e certifique-se de que tudo está em ordem. Volto mais tarde para inspecionar seu trabalho. Se tudo não estiver pronto, você será meu banquete.

Vasalisa voltou-se para a boneca assim que a Yaga se foi.

— O que vou fazer? Vou conseguir cumprir as tarefas a tempo? — A boneca disse que sim e recomendou que ela comesse algo e fosse dormir. Vasalisa deu algo de comer à boneca também e adormeceu.

Pela manhã, a boneca havia feito todo o trabalho, e só faltava preparar a refeição. À noite, Baba Yaga voltou e não encontrou nada por fazer. Satisfeita, de certo modo, mas irritada por não conseguir encontrar nenhuma falha, zombou de Vasalisa.

— Você é uma menina de sorte. Naquele monte de estrume — disse a Yaga, apontando para um enorme monte de estrume no quintal — há muitas sementes de papoula, milhões de sementes de papoula. Amanhã, quero encontrar um monte de sementes de papoula e um monte de estrume, completamente separados um do outro. Compreendeu?

— Meu Deus, como vou fazer isso? — Exclamou Vasalisa, quase desmaiando.

Naquela noite, Baba Yaga adormeceu roncando, e Vasalisa tentou catar as sementes de papoula do meio do estrume.

— Durma agora — disse-lhe a boneca, depois de algum tempo. — Tudo vai dar certo.

Mais uma vez, a boneca executou todas as tarefas e, quando a velha voltou, tudo estava pronto.

— É melhor você procurar seu caminho, filha. — E Baba Yaga foi empurrando Vasalisa para o lado de fora. — Vou lhe dizer uma coisa, menina. Olhe aqui! — Baba Yaga tirou uma caveira de olhos candentes da cerca e a enfiou numa vara. — Pronto! Leve esta caveira na vara até sua casa. Esse é o seu fogo. Não diga mais uma palavra sequer. Só vá embora.

Vasalisa voltou correndo para casa, seguindo as curvas e voltas da estrada com a boneca lhe indicando o caminho. Era noite, e Vasalisa atravessou a floresta com a caveira numa vara, com o brilho do fogo saindo pelos buracos dos ouvidos, dos olhos, do nariz e da boca. De repente, ela sentiu medo dessa luz espectral e pensou em jogá-la fora, mas a caveira falou com ela, insistindo para que se acalmasse e prosseguisse para a casa da madrastra e das filhas.

Quando Vasalisa ia se aproximando da casa, a madrastra e suas filhas olharam pela janela e viram uma luz estranha que vinha dançando pela mata. Cada vez chegava mais perto. Elas não podiam imaginar o que aquilo seria. Já haviam concluído que a longa ausência de Vasalisa indicava que ela a essa altura estava morta, que seus ossos haviam sido carregados por animais, e que bom que ela havia desaparecido!

Vasalisa chegava cada vez mais perto de casa. E, quando a madrastra e suas filhas viram que era ela, correram na sua direção dizendo que estavam sem fogo desde que ela havia saído e que, por mais que tentassem acender um, ele sempre se extinguia.

Vasalisa entrou na casa, sentindo-se vitoriosa por ter sobrevivido a sua perigosa jornada e por ter trazido o fogo para casa. No entanto, a caveira na vara ficou observando cada movimento da madrastra e das duas filhas, queimando-as por dentro. Antes de amanhecer, ela havia reduzido a cinzas aquele trio perverso.

Tal como mencionei anteriormente, conheci a Prática Exploratória ainda na graduação, por volta de 2005, e confesso que não foi amor à primeira vista. Entretanto, apesar de não entender isso na época, atualmente, considero ter tido uma formação inicial satisfatória, particularmente, porque ainda no decorrer de minha preparação, aprendi de certa forma a buscar entendimentos. Com a maturidade que tenho hoje, posso dizer que desenvolvi uma atitude reflexiva e autônoma sobre minha atuação como professora de Língua Inglesa, uma vez que nesse momento desenvolvo a pesquisa apresentada nesta tese. Chegar até aqui foi um processo, uma viagem, que não se deu da noite para o dia. Começou ainda na licenciatura e, como dizem popularmente, “a sementinha foi plantada lá” ou seria “ganhei a bonequinha lá”? Naquela época, minha atenção estava mais voltada para as técnicas e os métodos do que para a promoção de momentos reflexivos. Acreditava que saber ensinar gramática era mais importante do que ouvir o aluno. De fato, eu não era totalmente tecnicista, mas priorizava mais saber os procedimentos e saber aplicar o passo a passo me dava segurança.

Minha formatura aconteceu em janeiro de 2008 e foi um período depressivo por ter de sair da universidade, vivi um luto pelo encerramento daquele ciclo. Assim como Vasalisa, precisava encerrar uma etapa e crescer, afinal, naquele momento, era preciso assumir o papel de professora. Não podia mais ficar agarrada às minhas inseguranças. Eu não era mais uma estagiária, era uma professora formada, com responsabilidades. Contudo, não saí da graduação sozinha, a faculdade, que associo com a personagem da “mãe” nesse conto, me deu uma bonequinha minúscula caso me perdesse ou precisasse de ajuda. Considero que minha bonequinha são as crenças que construí sobre o processo de ensinar-aprender com tudo o que me foi oferecido e os aprendizados que tive durante o tempo em que fui levada a refletir por mim mesma durante minha formação. Como recomendado, essa bonequinha foi alimentada, pois fiz algumas especializações, continuei lendo, fazendo cursos e pesquisando.

Assim como Vasalisa, também segui minha vida, trabalhei nos mais variados espaços, tais como escola privada, curso de inglês, empresas, embarcações. Nesse período, atuando nesses contextos, aprendi diferentes técnicas e procedimentos que eram apresentados como garantias de aprendizado e, aos poucos, fui me afastando da prática da reflexão que havia aprendido durante minha formação inicial. Fiz dezenas de treinamentos para memorizar e reproduzir um

passo a passo, sem considerar o aluno, sem ouvir e sem ser ouvida, pois “a técnica iria funcionar”, me diziam. Responsabilizo-me também por isso, pois a vida como professora não era fácil. Havia muitos desafios, tais como: muitas horas de trabalho, muitos planos de aulas, correções, talvez a falta de maturidade, acadêmica e pessoal, me fizeram acreditar ser muito difícil aceitar um “mundo rizomático, de complexidades, de confusões, nessa não linearidade” (SOUZA, 2011, p. 283). Acabei cedendo às crueldades da madrasta e das irmãs más, que associei aos obstáculos encontrados no magistério, entrando numa fôrma e executando apenas as tarefas que me pediam.

Naquele momento, no auge das minhas inseguranças, ansiando por controle, exausta com a carga de trabalho, eu procurava por um “modo de fazer”, na verdade, eu só queria “seguir o ‘script’ que alguém escreveu pra nós” (ibid., p. 282). Obviamente, ser torturada pela “madrasta e pelas irmãs más foi seguro durante um tempo”, mas algo começou a me incomodar. Eu quis retomar meus estudos, quis mudar de ambiente de trabalho na busca por mais liberdade para atuar e fiz um concurso público. No mesmo ano em que tomei posse, passei para o mestrado na Faculdade de Formação de Professores, UERJ/FFP. Então, descobri que as coisas não ficariam mais fáceis. Ainda não sabia, mas a minha floresta estava bem a frente.

Em 2016, comecei a lecionar inglês em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Um espaço completamente diferente do que eu conhecia e que me trouxe muito sofrimento, pois o que fazia nas aulas não funcionava, na minha percepção. Entrei convicta de que poderia ensinar inglês porque eu sabia várias técnicas, sabia gramática, conhecia os métodos, porém a cada aula dada, me frustrava ainda mais. Comecei a sentir que não estava dando boas aulas, não me sentia uma boa professora. Atualmente, percebo que nos contextos anteriores havia a falsa sensação de dar certo, porque estava utilizando a “estratégia da avestruz” (SOUZA, 2011) e fingindo que nada estava acontecendo. Precisei sair da minha zona de conforto e ir para a floresta buscar fogo. O único caminho que vi era o de buscar o fogo e precisava dele para suprir as minhas necessidades básicas, precisava me sentir professora de novo para os meus alunos. Quando entrei “na floresta escura”, comecei a me questionar: “Onde eu estava? Para quem estava lecionando? Quem estava aprendendo? Quem estava ensinando? Ensinando o quê? Que tipo de professora eu era?”. Ao perceber as complexidades de um novo lugar de trabalho, e mesmo bem assustada, na floresta escura e pisando sobre gravetos, assumi a

postura de pensar em novas formas de atuação. Então, “coloquei a mão no fundo do bolso” e “peguei a minha bonequinha” que me orientou o caminho de volta: o grupo da Prática Exploratória.

Em agosto de 2016, o grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, o Conselho Britânico, o IPEL-Escola do Departamento de Letras da PUC-Rio e a APLIERJ ofereceram um *workshop* chamado *Reflecting, Understanding & Sharing*, um programa com foco na Prática Exploratória, entre o período de 26 de agosto de 2016 a 17 de março de 2017. No início dessa jornada, ainda não entendia onde poderia encontrar o fogo que estava buscando. Ainda estava tentando ter o controle da minha sala de aula e passei alguns encontros criando soluções para os questionamentos de colegas. Na época, pensei que a Prática Exploratória me ajudaria a dar aulas melhores. Mas o que seriam aulas melhores? Melhores para quem? Que tipo de aula que estava pensando? Os encontros aconteciam em algumas sextas-feiras de cada mês e, a cada encontro, saía da universidade me sentindo ainda mais perdida e frustrada. Nada de respostas. Nada de um caminho concreto para seguir. Simplesmente não entendia por que os colegas faziam Prática Exploratória há tanto tempo e não tinham nada de sólido para me dizer. Na verdade, minha mente acelerada não queria entender que ninguém pode garantir respostas prontas. Decidi confiar na minha bonequinha. Hoje, entendendo um pouco melhor aquele cenário, pois de acordo com Souza (2011, p. 282), “aí que entra a questão ética, eu não posso garantir nada, a única coisa que posso garantir é que sou educador, eu estou aqui pra ajudar meus alunos a aprender, ensinar e criar condições pra aprender”.

Na época em que entrei para o Estado, as responsabilidades eram enormes, porque acreditava que poderia garantir o aprendizado dos meus alunos da escola pública. Pensava que sabendo tecnicamente o que fazer seria suficiente, mas não sabia como fazer naquela sala de aula e ninguém me dizia qual era o caminho. Então, planejava várias versões de aulas para um único dia, não dormia, chorava muito e vivia frustrada com o meu desempenho. Parecia que os trabalhos eram impossíveis de serem executados. “Por que não consigo dar boas aulas de inglês?” foi a minha primeira pergunta instigante. Atualmente, percebo nesta pergunta pensamentos pessimistas, baixa autoestima, sentimento de apatia, desesperança e

perda de prazer em fazer o que simplesmente amava: estar na sala de aula com pessoas. Acredito que estava vivendo a síndrome do *burnout*<sup>5</sup>.

Não fui à terapia, mas encontrei ajuda no trabalho colaborativo para entender. A ajuda não veio de forma gratuita, encarei a Baba Yaga, que associei aos meus conflitos daquela época, e tentei entender o que estava acontecendo, porque “queria e precisava” – resposta da Vasalisa à Baba Yaga. As minhas aulas também não eram ruins, estava conseguindo ser professora de inglês. Meus alunos me ofereciam presentes em suas colocações todo tempo, mas simplesmente não conseguia ver, pois me desesperava com a quantidade de trabalho, com o sonho da aula perfeita, com a execução impecável da tarefa, sempre com a sensação de que não daria conta. Mas a minha bonequinha estava ativa e presente, trabalhando para me fazer gerar entendimentos sobre o que precisava, logo conseguiria o fogo.

Essa jornada de sofrimento, acompanhada de medo, incertezas, choros e muito trabalho, resultou na minha pesquisa do mestrado. Assim como bell hooks (2019, p. 83), “cheguei à teoria porque estava machucada”. Há calma no ato de teorizar, nas tentativas de buscar entendimentos. Tudo o que vivi contribuiu para desenvolver minhas reflexões, minha escuta sensível, minhas percepções do lugar onde estava, na habilidade de estar totalmente presente, vivendo tudo aquilo verdadeiramente. “Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura” (ibid., p. 85). Para mim, pelo menos, foi.

O fogo não veio facilmente, também não é nada palpável, é incerto, instável, suscetível às mudanças de cor, temperatura, dependendo das condições, do cenário, dos sujeitos que trabalham para mantê-lo. Tanto eu quanto meus alunos precisávamos do fogo para sobreviver, pois este ilumina a escuridão e nos alimenta. Ainda necessito do fogo todos os dias, mas, ao mesmo tempo, ele me assusta, pois

---

<sup>5</sup> Segundo o site do Ministério da Saúde: “Síndrome de Burnout ou Síndrome do **Esgotamento Profissional** é um **distúrbio emocional** com sintomas de **exaustão extrema, estresse e esgotamento físico** resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o **excesso de trabalho**. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. Traduzindo do inglês, “*burn*” quer dizer queima e “*out*” exterior. A **Síndrome de Burnout** também pode acontecer quando o profissional planeja ou é pautado para objetivos de trabalho muito difíceis, situações em que a pessoa possa achar, por algum motivo, não ter capacidades suficientes para os cumprir. Essa síndrome pode resultar em estado de **depressão** profunda e por isso é essencial procurar apoio profissional no surgimento dos primeiros sintomas”. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>>. Acesso em: 01 de março de 2022.

não é sólido, não é certo, me parece tão poderoso e frágil ao mesmo tempo. Não me deram o fogo, mas me ensinaram a buscar caminhos para que eu tivesse a liberdade de buscá-lo em qualquer contexto, local e situação. O leitor deve estar se perguntando o que entendo como fogo nesta grande metáfora. O fogo aqui são os entendimentos que me ajudaram a encontrar a autoconfiança e a sanidade mental. Segundo Allwright, “a qualidade da vida em sala de aula é em si a questão mais importante, tanto para a saúde mental da humanidade a longo prazo (e a saúde mental do professor de línguas!)”<sup>6</sup> (ALLWRIGHT, 2006, p. 15). O fogo e a ajuda da minha bonequinha me guiaram, no caminho de volta ao conforto de minha casa, para mim mesma.

Enquanto caminhava pela “floresta”, ou durante a escrita da tese, iniciei um movimento de reflexão e de busca de entendimentos da qualidade de vida na sala de aula, sobre minha prática docente em vários contextos, a respeito da vida. Durante esse processo, perguntei-me, diversas vezes, o que teria acontecido com a minha bonequinha. O que teria acontecido com as crenças e os conhecimentos construídos na minha formação inicial, em que fui encorajada a integrar a minha vida pessoal e profissional à busca por entendimentos — a priorizar o entendimento da qualidade de vida, a trabalhar para a união de todos? Ao enfrentar meus medos na busca pelo fogo, percebi o quanto estava afastada desses princípios que me formaram como profissional, além de compreender que para fazer pesquisa não é necessário ter fórmulas, pois pesquisar faz parte da vida, “já que conhecer é substancialmente questionar a reconstrução do conhecimento, que será sempre provisória, orientada por sua discutibilidade formal e política” (DEMO, 2004, p. 78).

Como Vasalisa, o fogo me fez encontrar o caminho de volta à prática da reflexão e dos questionamentos. Como dito anteriormente, o fogo é incerto e voltar para as incertezas não foi fácil, também não foi/é um caminho curto, trouxe/traz sofrimentos e muitas indagações. Hoje, percebo a importância de reconhecer os desafios na formação docente inicial, mas mais importante é entender que os desafios são maiores na formação continuada. Por isso, nesse caminho de volta ao meu lar, já sabendo – ou não – o caminho de buscar o fogo, decidi avançar na pesquisa e comecei a me questionar “por que a Prática Exploratória foi sustentável

---

<sup>6</sup> Todas as traduções feitas nesta tese foram feitas por mim e são de minha inteira responsabilidade.

para alguns professores, mas não foi para mim lá em 2005?”. O que aconteceu no caminho dessa floresta que me fez querer ir buscar o fogo e fazer outro caminho? O que me faz hoje buscar o fogo mesmo reconhecendo as suas vulnerabilidades? Por que hoje me preocupo tanto com o fogo, em alimentá-lo e compartilhá-lo? Por que a floresta escura não me assusta mais como antes? E por que a bonequinha começou a falar comigo naquele momento?

Após apresentar meu lugar de fala e os motivos que me levaram a pesquisar a sustentabilidade no grupo de Prática Exploratória, apresento a organização desta tese que foi dividida em seis capítulos. No presente capítulo de introdução, discorro sobre a motivação de pesquisa, objetivos e perguntas que conduzem as reflexões construídas.

Apresento, no capítulo 2, dividido em seis seções, meus entendimentos sobre a Prática Exploratória e os conceitos que a atravessam, tais como pesquisa do praticante (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009), Comunidade de Prática (WENGER, 2007), os princípios, a sustentabilidade, o viés autoetnográfico de pesquisa e a formação docente.

No capítulo 3, dividido em três seções, apresento o referencial teórico que me auxiliará a dar conta das análises. A primeira aborda os estudos antropológicos das emoções (REZENDE, COELHO, 2010; ALBA-JUEZ, MACKENZIE 2019, LE BRETON, 2021), uma vez que percebo, nas conversas com as colaboradoras desta tese, uma carga afetiva em relação ao grupo e a sua formação docente que não pode ser negligenciada. A segunda seção apresenta os estudos da narrativa, a Teoria Laboviana (LABOV, 1972), a visão socioconstrucionista como prática social e as histórias de vida (LINDE, 1993; BASTOS, 2005, 2008). Discorro sobre a avaliação laboviana e a perspectiva interacional de avaliação enquanto prática social (LINDE, 1997; THOMPSON, ALBA JUEZ, 2014). Na terceira seção, apresento brevemente a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; 2014), sua relação com o sistema de avaliatividade (MARTIN, 2001; WHITE, 2004; VIAN JR, 2010), um sistema que oferece categorias para uma análise microdiscursiva das avaliações nas narrativas.

O capítulo 4 é dedicado à configuração da pesquisa que também é dividido em oito seções. Começo com a descrição da abordagem de pesquisa, que se caracteriza como qualitativo-interpretativista (DENZIN, LINCOLN, 2006; LINCOLN, GUBA, 2006). Apresento as características da pesquisa do praticante

(COCHRAN-SMITH, LYTLE, 2009), assim como o viés autoetnográfico que atravessa a investigação (ELLIS, BOCHNER, 2000; JONES, ADAMS, ELLIS, 2016). Descrevo a trajetória da pesquisa, explicando o contexto da investigação e como as conversas foram geradas; peço para as participantes se apresentarem, discorro sobre as características do gênero conversas exploratórias (NUNES, 2017), que embasaram o momento de nossas conversas e, por fim, explico como organizei os registros das conversas nas análises.

O capítulo 5, que dividido em 3 seções, ou seja, uma seção para cada participante, corresponde às análises dos excertos escolhidos das conversas exploratórias.

No capítulo 6, apresento um resumo dos aspectos sustentáveis do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória que foram abordados pelas praticantes em nossas conversas. Retomo os objetivos e perguntas que nortearam esta investigação e, finalmente, apresento meus entendimentos processuais relativos ao que aconteceu nesse período da pesquisa.

## 2

**Perspectivas teóricas I: Antes de mais nada...**

Escuta, escuta, o outro, a outra já vem... escuta, acolhe, cuidar do outro faz bem. Desde o tempo em que nasci, eu aprendi algo assim, cuidar do outro é cuidar de mim, cuidar de mim é cuidar do mundo, cuidar do outro é cuidar de mim, escuta, escuta...<sup>7</sup>

Ciranda do Cuidado

Acredito ser importante começar este capítulo, retomando o meu objetivo principal que é entender quais seriam as razões pelas quais Walewska, Clarissa e Isolina fazem parte do grupo de Prática Exploratória por quase 30 anos e continuam sendo bastante participativas. Assim, é importante apresentar o que entendo por Prática Exploratória e sua conexão com a noção de ecologia de saberes (SANTOS, 2007; NUNES, 2022), uma vez que esses posicionamentos teóricos conduzirão todo o processo da presente investigação. Por isso, neste capítulo, apresento os meus entendimentos e convido o leitor a ir em busca dos seus próprios, pois se tem uma coisa que aprendi com esta jornada até a floresta da Baba Yaga é que existem muitas formas de entender a Prática Exploratória.

Muitas razões fazem com que os princípios da Prática Exploratória me inspirem na construção deste trabalho e orientem minha vida pessoal e profissional. Esses não somente guiam o meu olhar para tecer esta tese, mas me auxiliam a viver a vida em todos os sentidos. Essa visão se faz importante para mim como pesquisadora, pois considero a formação docente como um processo constante na busca de entendimentos. Já como professora, a Prática Exploratória me permite criar oportunidades para integrar o ato de pesquisar às atividades pedagógicas (MILLER; CUNHA, 2018). Como ser humano, busco qualidade de vida (GIEVE; MILLER, 2006), que aqui não se configura como a qualidade de vida do senso comum, mas sobre as muitas qualidades das vidas (MACIEL, 2021) que resultam do processo reflexivo diante de qualquer situação que nos incomode, nos instigue ou nos desperte curiosidade para entendê-la melhor. Falarei mais adiante sobre como entendo essas qualidades das vidas. Nessa perspectiva, optei por humanizar o meu posicionamento em relação às situações e aos meus relacionamentos e adotei

---

<sup>7</sup> A Ciranda do Cuidado é uma cantiga que pode ser ouvida neste endereço. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71bSojkUGzA>. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

uma postura ético-inclusiva-reflexiva todos os dias, em praticamente todos os contextos dos quais participo.

Na verdade, decido estudar o que vivo, sobre o que falo e pratico na sala de aula. Escolhi ser não somente a professora que inclui o aluno nas práticas pedagógicas, mas ser alguém que inclui todos nesse sistema chamado “processo de desenvolvimento humano”. Inclusive, não cheguei sozinha aos meus entendimentos, eles foram construídos colaborativamente com os colegas de profissão, alunos que deixaram um pouco deles em mim, conversas, reuniões e textos lidos ao longo desse processo da minha formação como aluna, professora, pesquisadora e ser humano.

Dessa forma, os conceitos aqui apresentados são fragmentos que escolhi para compor o todo dos meus entendimentos. Inevitavelmente, alguns foram retirados, obviamente, de livros, periódicos, textos acadêmicos, mas trago a colaboração das colegas feita durante as conversas exploratórias (cf. seção 5), nas quais foram gerados os entendimentos fundamentais para esta tese, como forma de enriquecer e tornar esse movimento de pesquisa realmente colaborativo na prática. Entretanto, antes de discorrer sobre a Prática Exploratória, apresento a pesquisa do praticante.

## 2.1

### **Pesquisa do praticante: a coragem de pesquisar a própria prática**

A pesquisa do praticante é entendida como uma alternativa para fazer pesquisa que une a prática e o ato de pesquisar, desfazendo os limites entre o pedagógico e o acadêmico (ALLWRIGHT, BAILEY, 1991; ALLWRIGHT, 2016). Digo que é preciso coragem, porque olhar para a própria prática pressupõe estarmos disponíveis para entender e reconhecer as limitações e isso requer coragem. Assim, como professora-pesquisadora, decidi desenvolver minha tese guiada pelos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003; MORAES BEZERRA, 2007; MILLER *et al*, 2008), uma modalidade de pesquisa do praticante. Acredito que a escolha desta abordagem se faz relevante, uma vez que alguns de meus objetivos com esta pesquisa é entender como as três praticantes-colaboradoras e eu nos construímos como pertencentes ao grupo de Prática Exploratória, como

entendemos os muitos aspectos da sustentabilidade nesse movimento reflexivo, assim como entendermos o que nos faz querer fazer parte desta comunidade.

A presente tese se alinha à abordagem qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) por entender que trabalhar com seres humanos é, necessariamente, subjetivo. Partindo dessa perspectiva, nos deparamos com vários paradigmas de pesquisa, sendo um deles a pesquisa do praticante (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Segundo Hanks (2017), a Prática Exploratória é uma forma de pesquisa do praticante inclusiva na qual todos os envolvidos são encorajados a pesquisarem suas práticas.

Essa abordagem se apresenta como uma grande área de pesquisa comprometida em investigar a própria prática, principalmente dos praticantes envolvidos em seus contextos e nos quais eles constroem conhecimento. Ainda segundo Hanks (2017), o objetivo dos praticantes exploratórios é tentar “explicar, explorar e entender o mundo da sala de aula de ensino-aprendizado de línguas” (p. 41). Compreendo esse movimento como uma tentativa de ampliar os entendimentos, não somente no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, mas principalmente aos de gerar entendimentos sobre as relações humanas, na sala de aula e fora dela.

Com a intenção de contextualizar a Prática Exploratória, Hanks (2017, p. 28) apresenta algumas modalidades que compõem o paradigma da pesquisa do praticante: pesquisa-ação; pesquisa em sala de aula, Prática Exploratória, prática reflexiva e pesquisa do professor. De acordo com a autora, são como uma família, que compartilham similaridades, mas com identidades e com futuros distintos.

Para Allwright (2005), a pesquisa do praticante enfatiza um trabalho em que os próprios participantes podem conduzir pesquisas sobre suas práticas, tentando compreendê-la. Conforme o autor, a pesquisa do praticante não é um método, pois não se trata de uma forma tecnicista de fazer pesquisa, tem a ver com pluralidade de entendimentos, de realidades, de contextos, de crenças; tudo construído a muitas mãos. Uma investigação alinhada a essa abordagem foca nas relações humanas dentro de uma comunidade, pois se trata de uma pesquisa desenvolvida por pessoas envolvidas em um grupo, por acreditar que pessoas aprendem com pessoas. Configura-se como uma investigação que prioriza a ética, as relações de confiança, colegialidade e mutualidade, características que discutirei mais à frente quando apresentar sobre os princípios da Prática Exploratória (cf. seção 2.4).

Alinho-me à pesquisa do praticante por seu caráter dinâmico e por considerar contextos variados em que o conhecimento é construído, não se limitando à sala de aula ou à relação professor-aluno apenas. Segundo Cochran-Smith e Lytle (2009), a pesquisa do praticante está longe de ser monolítica:

Por haver diversas iniciativas diferentes baseadas em uma série de propósitos, contextos, epistemologias, métodos, recursos e consequências, vários atores dentro e ao redor do movimento o representam utilizando diferentes informações e estruturas. Essas diferenças são, na verdade, uma das razões pelas quais o movimento é dinâmico, não estático, "vivo e ativo", apesar dos discursos dominantes da época, ou em resistência a eles. (p. 8)

A motivação para esta pesquisa pauta-se na complexidade da formação e na prática docente, a começar pela minha. A busca por entender acontece em todas as situações, desde quando me sento para planejar até a performance e a interação na sala de aula, assim como as reflexões feitas durante e depois das aulas.

Acredito que para dar conta das complexidades que envolvem a educação continuada é preciso seguir um caminho mais humanizado de pesquisa, e “o que configura a nossa humanidade é exatamente o fato de sermos sujeitos sociais [...]” (KRAMER, 2006, p. 11). A possibilidade de refletir com o outro, socialmente, proporciona a troca, as oportunidades de aprendizagem, leva em consideração as emoções, estabelece relações afetivas e traz à superfície os questionamentos mais pessoais.

Na Prática Exploratória, umas das modalidades da pesquisa do praticante, além de refletir sobre a minha própria prática, tenho a oportunidade de trabalhar “de forma integrada com outros praticantes” (MILLER, 2012, p. 320), buscando formas solidárias de pesquisar. Desde o mestrado, ao fazer parte do grupo de Prática Exploratória, aceito “o desafio de desenhar processos de pesquisa que sejam realizados por praticantes e de fazê-los de forma inclusiva, ou seja, *com* outros praticantes” (grifo da autora) (ibid., p. 324).

Na próxima seção, discorro sobre meus entendimentos a respeito da Prática Exploratória.

## 2.2

### **Tem nada pronto, tudo é construído**

Desejo que a presente pesquisa seja uma contribuição à área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK,

2001), pois assumo uma visão transdisciplinar para lidar com as complexidades da natureza incompleta do ser humano, de suas relações nas mais diversas instâncias sociais e, por isso, defendo a necessidade de constante reflexão e busca de entendimentos. Além disso, desenvolvo uma pesquisa em que “a dimensão linguística é crucial para compreender a dimensão social” (MOITA LOPES, FABRICIO, 2019, p. 716).

Compreendo a Prática Exploratória como uma filosofia de vida “que se ocupa do ensinar, do refletir e que por isto pode fundamentar a prática pedagógica, a formação docente inicial e continuada, a reflexão profissional e a pesquisa” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 20). Por essa razão, ela é Linguística Aplicada.

Tanto a Linguística Aplicada Crítica<sup>8</sup> quanto a Prática Exploratória se propõe a desenvolver sempre novos modos de produzir conhecimento e de problematizar posicionamentos lineares preestabelecidos a partir de pesquisas em ciências sociais e humanas (MOITA LOPES, 2006; 2013; ALLWRIGHT, 2006; PENNYCOOK, 2001). Assim como a Linguística Aplicada Crítica, a Prática Exploratória incentiva os sujeitos a assumirem o lugar de agentes nas práticas sociais e se preocupa com o idiossincrático, o particular e o situado (MOITA LOPES, 2012; PENNYCOOK, 2001). Dessa forma, ser pesquisador em Prática Exploratória é ser um linguista aplicado crítico.

Mas o que é a Prática Exploratória? Ao longo das duas décadas, ela foi definida de muitas maneiras. Por isso, selecionei alguns conceitos para construir os meus entendimentos de Prática Exploratória, e para ajudar o leitor a elaborar os seus próprios. Em Allwright e Bailey (1991, epílogo, p. 194), o professor Dick Allwright sugere um Ensino Exploratório como uma maneira de unir o trabalho pedagógico com a pesquisa:

Nosso objetivo geral era ‘ajudar a preencher a lacuna entre pesquisa e ensino, e mais particularmente entre pesquisadores e professores’ [...]. Ser um bom professor, dissemos, significa estar atento ao que acontece na sala de aula e estar atento aos problemas, separando o que importa do que não importa, entre toda a grande variedade que acontece nesse espaço

---

<sup>8</sup> Para mais leituras sobre Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica sugiro:  
 MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.  
 MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.  
 JORDÃO, C. M. (Org.) **A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.  
 PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**, 1, Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

a cada momento. Sugerimos que é disso que se trata também ser um pesquisador de pesquisa em sala de aula.

Nesse texto, Allwright contrasta suas ideias com a Pesquisa Ação, uma vez que sua intenção em falar de pesquisa não tinha relação com a solução de problemas, mas com a busca de entendimentos. Em Allwright (2003), o autor afirma que a Prática Exploratória deve ser mais sobre vida do que sobre trabalho, ou seja, a contribuição deve ser para a qualidade de vida em sala de aula antes de tratar da qualidade do ensino-aprendizado. O estudioso ainda complementa “PE é fundamentalmente sobre tentar entender a qualidade de vida em uma dada situação” (ibid., p. 120). Entendo a explicação do professor como uma forma de estar presente no que estamos fazendo, envolvidos e concentrados, vivenciando os detalhes, observando, sentindo, nos relacionando, nos conectando com o lugar, com o contexto e com as outras pessoas ali envolvidas.

Miller et al (2008, p. 146) definiram a Prática Exploratória como:

[...] uma maneira sustentável **em que** professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se **engajam** para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. Estendemos, aqui, o alcance da Prática Exploratória, para além da sala de aula (de língua estrangeira) e da escola, re-contextualizando a postura investigativa na formação inicial e na reflexão profissional de professores. (Grifo dos autores)

Entre os praticantes exploratórios, essa é a definição mais utilizada nas pesquisas e artigos recentes, pois aborda o trabalho colaborativo dos integrantes. Nessa citação, me interessa o fazer exploratório que vai “para além da sala de aula”, em um movimento amplo de “‘trabalho para entender’ as questões relevantes para os agentes” (MILLER, 2012, p. 325).

Em uma das muitas explicações formuladas pela professora Inés Miller sobre a Prática Exploratória, uma delas me chama atenção. Em uma entrevista concedida à Mariana Cruz, da revista Educação Pública, a pesquisadora explica que a Prática Exploratória é uma forma de estar em sala de aula:

É uma forma de ensinar e aprender, é uma forma de estar em sala de aula que permite expandir aquilo que a gente normalmente já sabe. Os alunos, professores, o ser humano tem consciência, noção do que está acontecendo intelectualmente, psicologicamente, nas suas interações com o outro, mas quando os professores e os alunos ficam motivados por uma questão, quando se foca esse ‘estar em sala de aula’ em torno de alguma questão, essa convivência fica mais intensa, aguçada, atenta.

Há alguns anos, já temos visto que esse tipo de atitude mais atenta, mais reflexiva, pode ser ocasionada fora de sala de aula também, em outros contextos profissionais. É uma forma de prestar mais atenção no que se está fazendo. Um diferencial interessante da Prática Exploratória é que essa busca poderia ser vista como uma pesquisa; não é uma busca solitária, ela é realizada idealmente, ela é mais frutífera quando envolve todo mundo. Quando o professor tem uma questão, “por que os alunos não prestam atenção?”, e faz algum tipo de reflexão sozinho, é um momento em que não há troca, mas isso pode ir num crescendo e

chegar à ocasião de propor essa pergunta aos alunos, mas isso depende de cada professor, de cada aluno, de cada contexto. A Prática Exploratória não é uma receita, um modelo. A Prática Exploratória é uma forma de agir, de estar; por isso ela não é só restrita à sala de aula. (MILLER, 2007)

Não sendo restrita apenas à sala de aula, a Prática Exploratória nos instiga a pesquisar questões da vida, das relações interpessoais, de afeto, entre outros assuntos. Segundo Allwright (2003), a Prática Exploratória deverá estar sempre em um processo de desenvolvimento, pois o mundo e as pessoas estão se desenvolvendo constantemente. As pessoas são dinâmicas, assim como tudo que tem vida. Ainda com o objetivo de encontrar a definição mais completa que ecoasse meus entendimentos a respeito da Prática Exploratória, cheguei à tese de Ewald (2015). A autora esclarece que as definições que encontramos não se configuram de forma prescritiva em razão da atitude reflexiva que é reconstruída continuamente pelos seus praticantes. Percebo que esse movimento se deve ao fato de a Prática Exploratória estar se expandindo cada vez mais, saindo das salas de aula e de outros contextos profissionais e se tornando parte do ato de viver, pois é algo que não se ensina, mas se vivencia. Por isso, penso ser bastante relevante a definição de uma das praticantes mais antigas do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro para complementar o que já está sendo construído aqui. Para Walewska, participante desta tese, citada em Ewald (ibid. p. 39), “a Prática Exploratória é viver, interagir e partilhar tentando entender o porquê de tudo que nos chama atenção. Falar sobre PE sempre é agradável e ao mesmo tempo difícil, pois acho que é mais vivência do que definição”. Em um artigo mais recente do grupo (2021), “a Prática Exploratória como uma forma de se opor à **não**<sup>9</sup> reflexão, ao pensamento acrítico e a paradigmas focados na resolução de problemas”.

Sendo um dos meus objetivos específicos neste trabalho entender o que torna esse movimento reflexivo da Prática Exploratória sustentável na vivência dos praticantes, optei por conversar com membras antigas do grupo, uma vez que elas têm mais experiência nessa maneira de buscar entendimentos. Em nossas conversas exploratórias, tive a oportunidade de ouvir sobre como elas entendem a Prática Exploratória e outros temas que atravessam o grupo. A seguir apresento algumas reflexões oriundas de minhas conversas com Walewska, Clarissa e Isolina:

---

<sup>9</sup> Grifo dos autores.

[...] eu acho que Prática Exploratória já faz parte do meu jeito de viver, até outro dia, eu me lembro conversando e falei ‘gente, eu vejo tudo como uma questão, um *puzzle*, trabalhar para entender isso, entender e ouvir o outro [...] (Walewska, 2021)

[...] é uma visão de mundo, é um entendimento, é uma coisa interna né? É uma filosofia de vida [...] (Clarissa, 2021)

[...] a Prática Exploratória é a questão de olhar, ver e tentar entender. É aceitar o que está acontecendo mesmo que você saiba que não vai mudar nada, mesmo que você ache que não vai mudar nada, se você olhar, conseguir ver o que está ali e tentar entender, você acaba lidando muito melhor do que outra coisa qualquer [...] (Isolina, 2021)

Como dito previamente, comecei a frequentar as reuniões da Prática Exploratória com o objetivo de dar aulas melhores. Desde o início, fui instigada a descobrir as razões que levavam professores a estarem há tanto tempo frequentando as reuniões e os eventos, pois pensava que eles já deveriam saber dar aulas muito boas. Foi quando o fogo dos meus entendimentos ficou mais forte e percebi que a Prática Exploratória não é para ser desenvolvida por temporadas, como um projeto, em apenas uma atividade ou período, mas integrada ao dia a dia, à rotina.

Por ser integrada à vida para ser entendida, a definição da Prática Exploratória é construída conforme as nossas vivências, com o que faz sentido, com o que vai ao encontro das nossas crenças, como vemos o todo da interação, o que nos afeta e nos emociona. A Prática Exploratória “precisa ser vivida para ser compreendida. Isto é, não existe receita para o fazer exploratório, ele ocorre localmente entre os participantes envolvidos no processo de entender.” (EWALD, 2015, p. 39).

Neste processo de pesquisa exploratória, todos os meus entendimentos foram construídos colaborativamente com meus colegas de comunidade. Por isso, na próxima seção, discorro brevemente sobre o grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro e o conceito de comunidade de prática.

### 2.3

#### **Eu sou, nós somos: o grupo de Prática Exploratória como comunidade de prática**

Nesta seção, discuto sobre o que caracteriza o grupo de Prática Exploratória como uma “comunidade de prática”, termo inicialmente proposto por Lave e Wenger (1991), na perspectiva da Aprendizagem Situada, conceito mais discutido

por Etienne Wenger (2007). É importante entender que vivemos em muitas comunidades, mas nem toda comunidade é uma comunidade de prática. Wenger parte do princípio de que aprender é parte da natureza humana tanto quanto comer e dormir e concebe o ato de aprender como participação social. Entretanto, não se trata de uma participação como mera realização de exercícios, mas como agentividade em práticas de comunidades como construção identitária em relação ao grupo.

Wenger (2007) explica que comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou a paixão por algo que fazem, engajando-se em um processo de aprendizado coletivo enquanto interagem regularmente. Acredito que essa definição vai ao encontro do que os membros do grupo de Prática Exploratória, ao escreverem sobre suas vidas no grupo, refletem sobre o que fazem: “Ao focar em nosso próprio desenvolvimento, nós também nos reunimos para compartilhar nossos questionamentos e entendimentos, trocando opiniões e discutindo conceitos da PE” (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA DO RIO DE JANEIRO, in ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 219). Entendo aqui, o ato de compartilhar questionamentos e entendimentos com um grupo como processo de aprendizado e também como oportunidade de formação continuada.

No livro *Communities of Practice. Learning, meaning and identity* (2007, p. 73), Wenger discorre sobre três dimensões da prática como propriedade de uma comunidade: engajamento mútuo; empreendimento conjunto; repertório compartilhado. Para o autor, o que define uma comunidade, em primeiro lugar, é a questão de engajamento, pois a comunidade só existe porque as pessoas se engajam em ações nas quais elas negociam significado umas com as outras. O engajamento é o que cria a possibilidade, a aptidão para expor opiniões, ou seja, o engajamento faz com que os membros da comunidade se sintam aptos a expor opiniões. Ao fazê-lo, acontece a inclusão, que “define o pertencimento” (cf. *enabling engagement*, *ibid.*, p. 74). Wenger acrescenta diversidade e parcialidade (cf. *diversity and partiality*, *ibid.*, p. 75), pois o que engaja na prática é uma questão de diversidade e não de homogeneidade. Cada membro em uma comunidade de prática encontra seu lugar e constrói suas identidades que, desse modo, tornam-se “identidades interligadas e se articulam por meio de engajamento mútuo, mas elas não se fundem” (*ibid.*, p.76). Ainda no que se refere ao engajamento mútuo, Wenger (2007) inclui relacionamento mútuo (cf. *mutual relationship*, *ibid.*, p. 76), pois o

que sustenta a comunidade é a conexão dos participantes que se torna mais significativa.

Como *insider* do grupo de Prática Exploratória, percebo essas características na estrutura da formação da comunidade e nas relações entre os membros. Há espaço para o engajamento uma vez que o grupo se configura por uma atitude ética de trabalho colaborativo. Apesar de não se constituir por hierarquia, as relações são marcadas por identidades, pois é possível entender a participação pelas habilidades e postura de cada vida que constitui esse sistema. O grupo se configura como uma unidade constituída por vidas que, regularmente, se relacionam, mas que são interdependentes nas muitas e diversas crenças, ações e valores que se integram no grupo.

O trabalho colaborativo evidencia a colegialidade da Prática Exploratória que cria “uma atmosfera de confiança e respeito mútuos que possibilitam maiores oportunidades de aprendizagem em todas as áreas” (HANKS, 2009, p. 50). Ainda segundo Hanks, a colegialidade possibilita que todos participem na tentativa de que suas habilidades individuais contribuam para a coerência e o poder do grupo como um todo.

A segunda dimensão é o empreendimento conjunto dos praticantes como recurso coerente da comunidade. Wenger (2007) sinaliza que a comunidade de prática é resultado de um processo coletivo de negociação que cria entre os participantes uma relação mútua que se torna parte integral da prática. Esse empreendimento refletido nas atividades do grupo é tão complexo quanto as próprias pessoas, pois gera comprometimento, contribuição, e principalmente, agentividade, características do trabalho da Prática Exploratória. De acordo com Eckert e McConnell-Ginet (2010, p. 103), “tal foco possibilita-nos ver o indivíduo como agente articulador de uma variedade de formas de participação em múltiplas comunidades de prática”.

As atividades desenvolvidas pelo grupo da Prática Exploratória são sempre elaboradas em conjunto, pois “buscam intensificar a oportunidade de pensar *com* outro, ou seja, oportunizam o aspecto inclusivo da investigação” (grifo da autora) (MILLER, 2012, p. 325). Nessa forma inclusiva de trabalhar, destaca-se o caráter ético, visto que todos os praticantes envolvidos trabalham e decidem juntos, coconstruindo seus conhecimentos, assim, a responsabilidade de desenvolvimento do grupo se distribui entre todos. Como consequência desse movimento de

integração, os participantes exercem o poder de agentes dos processos de investigação.

A terceira dimensão é o repertório compartilhado que está estreitamente conectado às primeiras, pois trata da construção coletiva de um repertório que inclui “rotinas, palavras, ferramentas, maneiras de fazer coisas, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no curso de sua existência, e que se torna parte de sua prática” (WENGER, 2007, p. 83). Para o grupo de Prática Exploratória, o repertório se constitui na priorização da busca dos entendimentos, de como entendemos as qualidades das vidas, de como nos apresentamos a outras comunidades, de como nos reunimos, de como vemos o mundo, a sala de aula, a vida. Nosso repertório está nos princípios, nas questões instigantes, nos pôsteres, no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos, nas conversas exploratórias, nas reuniões e eventos, na maneira de fazer pesquisa e de olhar o outro. Entendo que são as ecologias de saberes da Prática Exploratória às quais se refere Nunes em sua tese (2022).

Já em um artigo mais recente, Wenger (2011) pontua três características consideradas cruciais para um grupo se configurar como comunidade de prática: o domínio, a comunidade e a prática. Em relação ao domínio, o autor explica a necessidade de definir uma identidade de interesse compartilhada, não sendo necessário aos participantes terem expertise no assunto. Em relação à comunidade, Wenger discorre sobre o engajamento dos membros em discussões e atividades, no movimento de ajuda mútua e compartilhamento de informações. Os envolvidos constroem relacionamentos durante as práticas desenvolvidas pela comunidade, enquanto se permitem aprender uns com os outros. Nessa dinâmica, há respeito, empatia e não há a necessidade de trabalharem juntos todos os dias.

Durante nossas vidas, temos a oportunidade de participar de várias comunidades de prática que se tornam partes de nossas existências (Wenger, 2011). Ainda conforme a proposta do autor, uma comunidade de prática se refere a um conjunto de relações entre os participantes em que práticas, ações, habilidades, crenças, conhecimentos, funções e entendimentos constituem-se como uma cultura de práticas sociais e discursivas. Isto posto, entendo que o grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro se constitui em uma comunidade de prática (WENGER, 2007) pelos vários alinhamentos em relação aos princípios, pela

construção colaborativa de saberes e pelos processos reflexivos que se coconstroem nas reuniões, eventos e apresentações do grupo.

O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro encontrava-se uma vez por mês antes da pandemia de COVID-19<sup>10</sup>. A partir de abril de 2020, as reuniões entraram para o formato online e ocorriam com mais frequência. No momento em que escrevo esta pesquisa, os encontros estão acontecendo pelo Zoom<sup>11</sup> uma vez por mês e o 23º Evento Anual da Prática Exploratória aconteceu de forma presencial em novembro de 2022. Os praticantes são professores de inglês, em sua maioria, da rede pública e privada, em vários momentos de suas carreiras. Nas reuniões, pensamos em formas de trabalhar para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se tornem praticantes reflexivos, coconstruindo seus entendimentos. Não há pretensão de resolução de problemas e nem de mudanças, mas transformações podem acontecer como consequência do processo reflexivo.

Para o grupo de Prática Exploratória:

Em uma relação simbiótica, os princípios e nossas práticas são o que fazemos e em que acreditamos. É nesse relacionamento intrincado que sentimos que reside nossa força, nosso prazer e a dificuldade que encontramos em expressar completamente nossa experiência em PE. (MEMBROS DO GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, in ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 218)

Dessa forma, compartilho do pensamento de que o que une o grupo seja o ato de aproximar as pessoas para entender e refletir coletivamente, pois “aproximar as pessoas é talvez o que melhor nos defina como um grupo” (MEMBROS DO GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, in ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 219). Há certamente outras questões que unem o grupo, que irei abordar ao longo deste trabalho.

Na próxima seção, discuto a possibilidade dos princípios da Prática Exploratória serem o que une os membros do grupo como uma comunidade de prática.

---

<sup>10</sup> A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia do coronavírus, assolou o mundo no início de 2020 e que até o momento de escrita desta investigação está em curso.

<sup>11</sup> O Zoom é um aplicativo que oferece serviços de conferência remota que combina videoconferência, reuniões online, bate-papo e colaboração móvel.

## 2.4

### A Prática Exploratória que nos une: os princípios

O foco de minha pesquisa são os conhecimentos coconstruídos no/pelo grupo de Prática Exploratória e pelos praticantes, que sustentam suas práticas e que são sustentados por ela. Diante disso, escolhi os princípios adaptados por Moraes Bezerra e Miller (2006) que focam no trabalho de grupo. Nesse artigo, as autoras entendem que o alcance da Prática Exploratória está além da sala de aula e analisam conversas exploratórias com alguns professores que trabalham para entender suas práticas. Sendo assim, os princípios que orientam meu trabalho durante essa investigação são:

- Priorizar a qualidade de vida vivenciada no grupo de reflexão.
- Trabalhar para entender a vida neste grupo.
- Envolver todos os participantes das sessões neste trabalho.
- Trabalhar para a união de todos os participantes do grupo.
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.
- A fim de evitar que o trabalho esgote os seus participantes, integrar o trabalho para o entendimento com a reflexão feita pelo grupo.
- Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração seja contínuo dentro do grupo e não uma atividade dentro de um projeto. (Moraes Bezerra e Miller, 2006, p. 261)

Os princípios são os valores que compartilhamos e que nos unem. Não são um passo a passo, não são um método e não estão em sequência devido à importância de cada um. Pessoalmente, entendo os princípios como o repertório (WENGER, 2007) que foi construído a partir das práticas do grupo ao longo de quase 30 anos de trabalho na tentativa de entender as qualidades das vidas (MACIEL, 2021). Conforme Miller (2010, p. 115), “nos princípios encontramos o *ethos* da Prática Exploratória”. Por isso, não se trata de regras prescritivas, pois podem sofrer alterações motivadas por novos entendimentos. A cada trabalho, eles podem ser alterados de forma que se adaptem a um novo contexto local dependendo das experiências vividas pelo grupo.

Assim como tudo que tem vida, os princípios são dinâmicos, flexíveis, flutuantes, pois se referem ao trabalho global para buscar entendimentos das práticas locais das quais fala Allwright (2003). Relacionados à vida humana, os princípios envolvem muitas questões importantes, tais como colegialidade, colaboração, inclusão e ética. Em nossa conversa exploratória, Walewska acrescenta:

[...] os princípios falam do respeito, do amor, do afeto [...] (Walewska, 2021)

Para mim, os princípios significam uma oportunidade de exercermos a natureza reflexiva do ser humano, de repensarmos o nosso lugar, de olharmos para nós mesmos, de cuidar do outro, de estarmos “permanentemente engajados na criação e na recriação de nossa própria natureza” (FREIRE, 2014, p. 25). Em nossa conversa, Clarissa afirma que “a gente é sustentável pelos nossos princípios”. De acordo com a participante:

[...] eu vejo os princípios como uma forma de viver mesmo, de interagir com as pessoas, me deixar um pouco mais *aware*<sup>12</sup> da importância da colaboração, de ver o que o outro pensa, de criar oportunidades pro que o outro pensa, do que o outro está entendendo daquela situação, é isso os princípios [...] (Clarissa, 2021)

Allwright (2003, p. 123) relata que os princípios surgiram da prática e da reflexão sobre nossas práticas, que “nos tornam capazes de entender melhor e encontrar palavras para as ideias por trás de nossas ações”. Para o autor:

A ênfase nos princípios está relacionada ao seu alcance potencialmente global, ao passo que as práticas emergentes pareciam ser de natureza essencialmente local. Claro, os princípios vinham da experiência de anos de ação local, incessantemente e intensamente discutidos em termos globais (2005, p. 353).

Fica claro que os princípios surgiram das nossas práticas, mas os integramos as nossas vidas. É a partir dos princípios que os praticantes se incluem no contexto reflexivo em que todos são responsáveis pelos entendimentos coconstruídos no processo. Em nossa conversa exploratória, Isolina explica como vê a prática dos princípios:

[...] eu acho que integrar os princípios à vida acaba sendo quase que inconsciente, Emanuelle, eu acho que a questão é que você se acostuma a fazer algo, você acaba fazendo aquilo quase que automaticamente, então de vez em quando você se dá conta de que você está quase fazendo um pôster do que está acontecendo na sua vida [...] (Isolina, 2021)

Os princípios originalmente foram pensados com base nas práticas de entender a sala de aula, mas eles têm orientado o movimento reflexivo de muitas outras pesquisas desenvolvidas fora da sala de aula (MLLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; COLOMBO-GOMES, 2014; EWALD, 2015; NUNES, 2017; MARTINS, 2021; NUNES, 2022). A partir dessas ideias, podemos entender as

<sup>12</sup> Tradução: consciente.

ações discursivas dos praticantes envolvidos nas reflexões que buscam entender o que está acontecendo nos espaços locais.

A seguir, discorro sobre cada um deles, ressaltando características que são primordiais à Prática Exploratória.

### 2.4.1

#### As qualidades das vidas envolvidas

Os dois primeiros princípios – “Priorizar a qualidade de vida” e “trabalhar para entender a vida” – se complementam através do movimento para buscar entendimentos. O termo “qualidade” aqui não tem intenção de classificar o que é bom ou ruim, mas do que chamamos de um ‘trabalho para entender’. Segundo o grupo de Prática Exploratória (2020, p. 22), “na verdade, nosso uso do termo qualidade traz um sentido de experiência e não necessariamente de melhoria”.

Conforme Hanks (2009, p. 34), o primeiro princípio abrange todos os outros, é “o que torna a vida mais agradável”. Acredito ser questão de ética criar oportunidades para que entendimentos sejam coconstruídos ao invés de prescrever o que o outro deve fazer (ALLWRIGHT, 2006). Além de ser um ato de respeito e liberdade, configura-se em um ato que extrapola o desejo de buscar compreender a vida no trabalho, buscando entender a vida em geral. Priorizar o entendimento das qualidades das vidas cria oportunidades para exercer nossa autonomia, solidariedade, tolerância e empatia, pois não se trata apenas de mim, mas do outro e de mim, trata-se de nós como processo. Segundo Allwright (2006, p. 15), a qualidade de vida é importante “para a sanidade mental da humanidade a longo prazo (e a sanidade mental dos professores de línguas!)”.

Clarissa, colaboradora da presente tese e praticante exploratória, explica durante nossa conversa o que entende sobre qualidade de vida:

[...] qualidade de vida significa o teor, é o que dá conta da complexidade do que acontece na sala de aula, mas quando você abre pra isso implica momentos não necessariamente satisfatórios [...] você aprende a lidar com a complexidade, quando você abre pelos princípios, quando a gente cria oportunidade pros outros, pra tudo, pro coletivo, tudo acontece, [...] a qualidade de vida é tão complexa que ela não tem como ser boa pra todo mundo, porque cada um é de um jeito e aí quando a gente entende isso, o espaço fica maior [...] você não depende necessariamente de alguma coisa que é positiva pra você pra ter qualidade de vida porque pode estar sendo positivo pro outro e aí você também dá valor, porque o outro naquele momento pode fazer alguma coisa que foi boa pra ele [...] a qualidade de vida é isso, é você ver, é todo mundo ver o que acontece e encontrar o seu espacinho ali naquela complexidade porque não existe o bom. O bom é bom pra

mim e não pode ser pra você ou vai ser pra mim hoje porque dormi bem e não vai ser bom pra mim amanhã que estou cansada [...] (Clarissa, 2021)

Acredito que essa explicação de Clarissa sugere o quão dinâmica, processual e orgânica é a ideia de qualidade de vida na Prática Exploratória porque está atrelado à vida, às complexidades do existir e ao desenvolvimento mútuo. Para auxiliar na construção dos entendimentos a respeito das qualidades das vidas, apresento os entendimentos de Walewska, discutidos em nossa conversa exploratória:

[...] a gente fica sempre achando que qualidade de vida é como... sabe aquela história que eu falei de ser aplaudida no final? Você fala que qualidade de vida é aquele sucesso né, mas qualidade de vida é você trabalhar **com** o aluno, entender o aluno, entender o que ele está passando e **com** ele ali, **com** ele ou **com** eles você construir e refletir sobre todas aquelas dificuldades [...] (Walewska, 2021-grifo meu)

Na explicação de Walewska, percebo muitos conceitos que atravessam a questão da qualidade de vida. Destaco a força e a presença nos outros princípios do conceito de inclusão, entendido na Prática Exploratória, como a integração entre professores e alunos ou entre membros de um grupo fora da sala de aula. Para Walewska, professores e alunos entrelaçam juntos a vida na escola e como consequência a vida fora dela (GIEVE; MILLER, 2006). Isolina também explica seus entendimentos do conceito de qualidade de vida, associando-o ao desenvolvimento da vida humana:

[...] é você procurar entender pra alcançar àquela qualidade de vida que você deseja, seja fora ou seja dentro, é você conseguir, tentando, ouvindo né, porque quando você vai refletir, você tem que primeiro ouvir pra poder você pensar, não é isso? Então, você ouve, você pensa, você reflete, mesmo que você não consiga mudar, você passa a aceitar aquilo e aquilo te dá um conforto maior, te dá essa qualidade de vida que a gente busca. Apesar que eu acho que qualidade é aquela história da palavra, não é necessariamente sinal de que é bom, a qualidade que você busca é poder entender o que está acontecendo, seja bom ou seja ruim [...] (Isolina, 2021)

O movimento de busca para gerar entendimentos das qualidades das vidas dos participantes (MACIEL, 2021) se faz contínuo e é parte do aprendizado de que fala Wenger (2007), já discutido anteriormente, pois há uma integração entre a vida e o trabalho. Em seu texto *Na clínica de aprendizagem de língua inglesa*, Cunha (2003, n.p.), ao falar sobre a qualidade de vida, corrobora as ideias de Isolina, “cremos que sempre estivemos preocupados em entender a nossa ‘vida’, mas que agora estamos dando a importância que ela merece”. Para o grupo de Prática Exploratória (2020, p. 19), priorizar a qualidade de vida “é, em primeiro lugar, uma

forma de lembrar a todos nós, os envolvidos nas práticas de sala de aula, que o que experimentamos importa e que não há divisão real entre ‘vida’ e ‘matéria’, entre ‘vida’ e ‘escola’”.

Nessa pesquisa, a qualidade de vida é intrínseca ao processo de buscar entendimentos sobre o que Walewska, Clarissa e Isolina fazem e de como percebem suas práticas e suas vidas de forma integrada. Enquanto escrevo, ouço, faço as leituras e participo das reuniões, também reflito sobre minha prática e minha vida.

Na próxima subseção, discorro sobre como entendo os princípios: “envolver a todos”, “trabalhar para a união de todos” e “trabalhar para o desenvolvimento mútuo”.

#### 2.4.2

#### **Os entendimentos são coletivos e individuais: inclusividade, colegialidade, colaboração, ética e hibridismo**

Nesta seção, ainda seguindo a orientação de Allwright (2003, p. 360) a respeito de como o autor analisa os princípios, discorro sobre “envolver a todos”, “trabalhar para a união de todos” e “trabalhar para o desenvolvimento mútuo”. Esses princípios falam sobre uma prática social que busca gerar entendimentos coletivos e individuais, remetendo-se à colegialidade e à colaboração das noções orientadoras da Prática Exploratória. Compreendo que aqui concentra-se também a proposta ético-filosófica, ético-reflexiva e inclusiva (MORAES BEZERRA, 2011, 2012), pois ao trabalhar com seres humanos, não podemos nos distanciar de questões éticas, uma vez que “estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (FREIRE, 2015, p. 34).

Considero que ter uma postura ética consiste em propiciar um ambiente em que os praticantes se sintam incluídos e realizem um trabalho colaborativo, no qual as responsabilidades se dividem, oportunizando desenvolvimentos para todos. A Prática Exploratória é uma forma de pesquisa do praticante, ou seja, inclusiva, em que os participantes são encorajados a investigar não somente suas práticas enquanto aprendem uma língua estrangeira (HANKS, 2009), mas também de buscarem entendimentos juntos. Ainda para a autora, inerente à Prática Exploratória, há uma ação de colegialidade. Em relação à pesquisa inclusiva, Hanks (2009, p. 43) afirma que “inclusão, para mim, significa então convidar alunos, bem

como professores, a oferecer suas várias perspectivas nos estágios preliminares de definição da agenda de pesquisa”. Acrescento aos entendimentos de Hanks, não apenas convidá-los, mas promover um ambiente em que se sintam confortáveis para exporem seus questionamentos, se sintam capazes de assumirem a responsabilidade investigativa e se tornarem agentes desse processo.

Compreendo que colegialidade se estabelece em uma relação com membros de uma mesma comunidade em que há sentimento de companheirismo, de solidariedade e lealdade para com os colegas. De acordo com Lyra, Fish Braga e Braga (2003, p. 152 apud HANKS, 2009, p. 47),

[...] a partilha do fardo dos professores, a descoberta das semelhanças em suas preocupações, a vontade coletiva de olharem atentamente para si mesmos e para o seu trabalho, lhes dá a sensação de que já não estão sós, de que pertencem a uma comunidade que tem os mesmos problemas.

A colegialidade da Prática Exploratória se caracteriza por ser uma comunidade de prática (cf. seção 2.3). O respeito mútuo, a empatia, o sentimento envolvido no ato de colaborar com a vida do outro contribuem para que laços afetivos se estabeleçam e se reforcem. Nesse grupo, fazemos amigos para sempre, encontramos colaboradores para coconstruímos nossas pesquisas, encontramos aqueles que ouvem nossas aflições e que querem nos ajudar, auxiliando-nos nas buscas por entendimentos. Os entendimentos são colaborativos, ninguém está sozinho, ninguém carrega o fardo da pesquisa de modo solitário, tudo acontece de forma colaborativa e solidária (MORAES BEZERRA, 2007). Dessa forma, cria-se um ambiente construído por pessoas em que há confiança e respeito mútuo em suas relações, oportunizando a participação de todos, ajudando uns aos outros e tornando o fardo da vida mais leve (HANKS, 2009).

A postura do praticante exploratório se configura de forma ética (FREIRE, 2015), por propiciar um ambiente em que os praticantes sejam vistos como vidas que querem aprender e se desenvolver – aprender é entendido aqui como um processo social de participação (WENGER, 2007). Dessa forma, penso que ser ético é ter uma escuta sensível, uma atitude colaborativa para que a pesquisa seja feita por quem atua no contexto, sem a necessidade de terceirizar pesquisadores de fora (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991). Por isso, “não adianta forçar uma boa convivência: o desenvolvimento e a sensação de pertencimento vêm do próprio

trabalho a partir de questões reais” (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 50).

Incluir o outro significa também trabalhar para a união de todos, “a partir das questões de cada um, transforma o ambiente de trabalho e ajuda a diminuir a distância entre os papéis que todos cumprimos em instituições educacionais. (...) vamos construindo relações afetivas intencionalmente” (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 50). A inclusão acontece independente da função ou de que tipo de contribuição possa ser feita, entendendo que cada ser é único e contribui de forma muito específica e singular. Todo esse movimento se configura como ético, pois falamos de vidas, trabalhamos com gente, interagimos com histórias, crenças, afetos, emoções, sonhos, planos, carreira, saúde mental. Apesar de um encontro exploratório não ser um espaço para terapias, é sentido por quem está ali como um espaço terapêutico (SETTE, 2006), pois os praticantes compartilham suas vidas, tanto profissionais quanto pessoais.

Além do mais, ao trabalhar com seres humanos e suas complexidades, percebo a necessidade de um fazer investigativo híbrido (MILLER, 2010), pois na tentativa de dar conta das demandas das vidas envolvidas, faz-se importante buscar conhecimento em outras disciplinas. Para Miller (2012, p. 230), a Prática Exploratória se apresenta como uma proposta híbrida, pois ela “compartilha diversas características com outras práticas investigativas e valoriza em seus princípios aspectos de natureza pedagógica, filosófica e ética”. Entendo que esses três princípios ressaltam tanto o hibridismo quanto o caráter sensível da Prática Exploratória.

Na próxima subseção, teço algumas reflexões sobre a sustentabilidade nos princípios.

### 2.4.3

#### **Entendendo o conceito de sustentabilidade nos princípios**

Assim como os princípios, alguns conceitos propostos por Allwright, inicialmente, floresceram e ganharam outros significados de acordo com a necessidades dos praticantes. É o que acontece com a sustentabilidade, que é uma das características do trabalho exploratório e é colocada por Allwright (1997) como uma ideia oposta à projetização. Já em 2002, Walewska, uma das participantes desta

pesquisa, trouxe a sustentabilidade como tema de sua pesquisa monográfica. A professora fez como trabalho de conclusão da especialização de Língua Inglesa, na PUC-Rio, uma pesquisa intitulada *The Principle of Sustainability: a major issue in Exploratory Practice*<sup>13</sup>, a qual teve o objetivo de entender como a sustentabilidade está presente nas vidas das professoras entrevistadas. Nos entendimentos sobre a pesquisa, Walewska sugere que para as professoras, a sustentabilidade está relacionada à frequência das reuniões do grupo.

Outra pesquisa desenvolvida com o tema de sustentabilidade do trabalho exploratório é a dissertação de Nunes (2017). O autor teve como um de seus objetivos “construir inteligibilidades sobre a sustentabilidade do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória na pesquisa acadêmica e no ensino” (NUNES, 2017, p. 20). Em seus entendimentos finais, Nunes afirma que percebe o processo de sua pesquisa de mestrado como um *continuum* exploratório (EWALD, 2015 apud NUNES, 2017, p. 114) “que se sustenta por conta do ‘trabalho para entender’ da PE”. Em 2020, o grupo de Prática Exploratória publicou um e-book que é parte de um projeto chamado *Sustainability of Exploratory Practice in Rio de Janeiro: a case study of former ELT pre-service teachers*, cujo objetivo foi gerar entendimentos sobre como os princípios da Prática Exploratória estão presentes na vida profissional de professores atuantes, de português e inglês, formados pela PUC-Rio e pela FFP/UERJ, entre 2008 e 2018.

A partir desses trabalhos, iniciei esta pesquisa querendo entender um pouco mais sobre o princípio de sustentabilidade contemplado pelo **princípio 7**: “Fazer com que o trabalho para entendimento e a integração seja contínuo dentro do grupo e não uma atividade dentro de um projeto” (MORAES BEZERRA; MILLER, 2006, p. 261). Apesar deste princípio ser o que mais claramente fala sobre o movimento exploratório ser contínuo, entendo que o caráter sustentável do ‘trabalho para entender’ perpassa todos os outros princípios. O princípio 7 propõe a integração entre a investigação, as relações humanas, a vida e o trabalho docente, a fim de promover a sustentabilidade da atitude reflexiva e do trabalho. Para o grupo da Prática Exploratória (2020, p. 79), “é nessa disponibilidade para ouvir, flexibilizar e envolver todos que a própria continuidade do trabalho e das relações se constrói também”. Além disso,

---

<sup>13</sup> Trabalho não publicado.

Fazer com que o trabalho para entender seja contínuo e não uma atividade pontual dentro de um projeto específico é querer, de verdade, trabalhar para entender o que fazemos, a vida que vivemos em sala de aula (e em outros contextos) todo dia. Isso é divertido, envolvente – parece indicar que o aprender é colaborativo, possível e não tem fim (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 86).

Ademais, buscar focar em questões interessantes para os praticantes pode contribuir para que o trabalho seja contínuo, despertando o querer entender. Esse movimento tem como objetivo maior o desejo de evitar o *burnout* de professores e, por que não dizer, o *burnout* de todos os que compartilham o contexto escolar. De acordo com Allwright (1997, p. 370):

A prática exploratória foi desenvolvida precisamente para oferecer uma maneira sustentável de integrar um elemento investigativo na vida profissional normal de professores e alunos, para ajudá-los a desenvolver sua compreensão do que acontece nas salas de aula. Foi priorizada deliberadamente a 'sustentabilidade' sobre a 'qualidade' (sem abandonar a 'qualidade'), simplesmente porque **sem** sustentabilidade não haverá nada de valor acontecendo a longo prazo. A sustentabilidade é crucial porque a adoção de uma perspectiva de pesquisa (uma preocupação contínua de compreensão) é sem dúvida muito mais importante do que a produção de projetos de pesquisa pontuais, especialmente se os projetos forem mal conduzidos e levarem ao esgotamento. De fato, priorizar a “qualidade” pode até ser prejudicialmente contraproducente e prejudicar ainda mais o atual relacionamento infeliz entre acadêmicos e profissionais. **Com** a sustentabilidade, no entanto, mesmo que inicialmente envolva exigências mínimas de 'qualidade' (no sentido 'acadêmico' padrão), há uma boa chance de que algo que valha a pena aconteça, seja seguindo o modelo 'acadêmico' ou encontrando uma maneira de forjar um novo modelo de pesquisa do praticante 'profissional' (grifos do autor).

Conforme a pesquisa foi amadurecendo, fui percebendo outros ângulos em relação à noção de sustentabilidade. Por isso, senti a necessidade de ampliar meus entendimentos, buscando auxílio em outras áreas do conhecimento. A partir de reflexões e alguns entendimentos preliminares das conversas com as participantes, com base no que elas me dizem sobre o porquê de elas continuarem ativas no grupo, percebi, nos discursos delas, várias outras dimensões para o termo “sustentabilidade”.

Primeiramente, recorri ao dicionário Aurélio on-line<sup>14</sup> que, no primeiro verbete, define sustentabilidade como a “capacidade de criar meios para suprir as necessidades básicas do presente sem que isso afete as gerações futuras, normalmente se relaciona com ações econômicas, sociais, culturais e ambientais”. No segundo verbete, sustentabilidade é definida como a “qualidade ou propriedade do que é sustentável, do que é necessário à conservação da vida”. Etimologicamente, a palavra “sustentabilidade” provém da palavra “sustentável”,

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/sustentabilidade/>> Acesso em 15 jan. 2022.

*sustentare* em latim, que quer dizer: sustentar; defender; favorecer; apoiar; conservar; **cuidar**<sup>15</sup>.

Segundo Boff (2016), em 1560, na Alemanha, se usava a palavra sustentabilidade (*Nachhaltigkeit*) para se referir a uma preocupação com o uso mais cuidadoso das florestas e, desde então, o termo vem sendo utilizado em pesquisas e discussões sobre o meio ambiente. Por isso, iniciei as buscas por informações nas áreas de biologia e geografia, mas com o tempo fui descobrindo que outras áreas, como administração, direito, medicina, engenharia, entre outras, também abordam a questão da sustentabilidade em seus estudos, de diferentes formas.

Nessa linha, me familiarizei com a multidisciplinaridade que existe em torno da noção de sustentabilidade. John Elkington, pesquisador/estudioso na área empresarial, em um artigo publicado em 1994, propôs o conceito importante chamado *The Triple Bottom Line* ou o Tripé da Sustentabilidade, associando o tema em três dimensões: social, econômica e ambiental. Ao longo dos anos, as ideias em volta do tripé foram sendo modificadas; o próprio conceito de sustentabilidade começou a ser utilizado sob diferentes perspectivas, chegando a ser apresentadas dez dimensões. Com as leituras, entendi que as discussões englobam desde questões ecológicas até o aprimoramento das relações humanas e sociais. Para esta pesquisa, aprofundo a discussão da dimensão social sobre a qual discorro na próxima subseção.

#### **2.4.3.1** **Sustentabilidade é um modo de ser e de viver**

Por ser um conceito bastante dinâmico, a sustentabilidade abrange diferentes áreas. Assim, na área de Engenharia e Energia e Recursos Naturais, Veiga (2006, p. 165) assevera que sustentabilidade “nunca será uma noção de natureza precisa, discreta, analítica ou aritmética, como qualquer positivista gostaria que fosse”. Moutinho dos Santos (2004), pesquisador do assunto, afirma que tecer uma definição simples e direta para sustentabilidade consiste em uma tarefa difícil. Ao refletir sobre o termo, Costa et al. (2013), também da área Energia e Recursos Naturais, defendem que é preciso entender o conceito de sustentabilidade dentro de um viés de unicidade da espécie humana que propicia a percepção de integralidade

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.lassu.usp.br/sustentabilidade/conceituacao/>> Acesso em 15 jan. 2022. (Grifo meu)

do ser humano. Corroborando com o pensamento de integralidade humana, Boff (2016, p. 17) explica:

A concepção de sustentabilidade não pode ser reducionista e aplicar-se apenas ao crescimento/desenvolvimento, como é predominante nos tempos atuais. Ela deve cobrir todos os territórios da realidade, que vão das pessoas, tomadas individualmente, às comunidades, à cultura, à política, à indústria, às cidades e principalmente ao Planeta Terra com seus ecossistemas. **Sustentabilidade é um modo de ser e de viver** que exige alinhar as práticas humanas às potencialidades limitadas de cada bioma e às necessidades das presentes e das futuras gerações. (Grifo meu)

Complementando o pensamento acima, ainda com Boff (ibid., p. 70), “a sustentabilidade deve atender o inteiro Sistema Terra, o Sistema Vida e o Sistema Vida Humana. Sem esta ampla perspectiva o discurso da sustentabilidade permanecerá apenas discurso”. Por isso, para esta pesquisa, esse olhar sistêmico é fundamental, pois como seres humanos, fazemos parte deste sistema, que é onde vivemos, moramos, interagimos, crescemos, aprendemos uns com os outros, servimos uns aos outros; nós somos um sistema e o outro é também um sistema. Por isso a importância de gerar entendimentos no que diz respeito ao impacto que causamos em nossas relações, em como afetamos esses sistemas e em como somos afetados. Neste âmbito, entendo que a sustentabilidade é uma questão presente em todas as atividades das nossas vidas, uma vez que somos seres relacionais. De acordo com Boff (2016, p. 16):

Somos urgidos a desenvolver um sentimento de interdependência global: é um fato incontestável que todos globalmente dependemos de todos, que laços nos ligam e religam por todos os lados, que ninguém é uma estrela solitária e que no universo e na natureza tudo tem a ver com tudo em todos os momentos e em todas as circunstâncias.

Isto posto, entendo que antes de nossas práticas docentes existem as práticas humanas e dentro de nossos sistemas, estar atento às necessidades do outro se faz necessário para que a convivência seja sustentável. Sobre as necessidades humanas, Costa et al. (2013, p. 6) explicam:

As necessidades humanas são simples, intuitivas, valorativas e expansivas. O ser humano sente fome, sensações de calor e de frio, de abrigo, de conhecimento, de amor, de afeto, de abertura para o novo, do criativo, de força, de coragem, de colocar em prática o conhecimento, de se conectar ao eu interior, à espiritualidade e à coletividade da qual faz parte. As necessidades humanas são belas e direcionadas à expansão da consciência humana e do eu interior individual.

Para Costa et al. (2013), a flexibilidade do termo sustentabilidade sugere a possibilidade de agregar várias outras dimensões. Em relação à perspectiva de mundo, Aloe (2010, p. 1 apud COSTA, 2013, p. 8) explica a necessidade de

transpassar vários assuntos, tais como arte, cultura e criatividade, pois trata-se da “reaproximação do ser humano com o belo, com a cultura do seu país, da sua cidade, focalizando o sentido do integrar a comunidade, do amor e da identificação com o entorno natural e social”. Para Aloe, ao ampliar a ideia comum de sustentabilidade, expande-se a consciência das pessoas do agir local ao pensar global, uma vez que “eu ajo localmente começando comigo, na minha família, no meu bairro, na minha cidade, no meu trabalho, na minha escola, e aí então a coisa vai se expandindo” (2010, p. 1 apud COSTA, 2013, p. 8).

A partir desse olhar sistêmico do conceito de sustentabilidade, percebo a amplitude e, ao mesmo tempo, as sutilezas do termo nas diversas atividades do dia a dia, que envolvem a autorresponsabilidade e o **cuidado com outro**. A responsabilidade sugere uma pessoa atuando como agente, consigo mesma e nas relações com o outro. Dessa forma, a sustentabilidade não se remete apenas ao princípio 7, que falam sobre a continuidade, mas perpassa todos os outros princípios.

Na próxima seção, apresento a sustentabilidade como uma forma de cuidado.

#### 2.4.3.2

##### **Sustentabilidade como cuidado**

Compreendo que não há possibilidade de pensar em sustentabilidade sem pensar em cuidado. Alinhada aos pensamentos de Boff (2016, p. 101), entendo sustentabilidade como um cuidado com o outro não apenas como zelo ou preocupação,

Mas fundamentalmente configura um modo de ser, uma relação nova para com a realidade, a Terra, a natureza e outro ser humano. [...]. Tem a ver, com um gesto amoroso, acolhedor, respeitador do outro, da natureza e da Terra. Quem cuida não se coloca sobre o outro, dominando-o, mas junto dele, convivendo, dando-lhe conforto e paz.

Nesse âmbito, podemos perceber a dinamicidade e fluidez do construto de sustentabilidade. Para Costa et al. (2013), a flexibilidade do conceito permite sua expansão contínua para vários outros contextos. Dessa forma, ao ter buscado entender epistemologicamente esse conceito e as diferentes perspectivas que ele envolve, sinto-me interessada em buscar compreender melhor as singularidades em relação à sustentabilidade, ou sustentabilidades, que perpassam o discurso das

participantes. O uso do plural se justifica nesta pesquisa, uma vez que cada participante, de acordo com seus entendimentos, atribui o caráter sustentável a um aspecto diferente em relação a sua participação no grupo de Prática Exploratória.

Após chegar a esses entendimentos, percebo o quanto nosso trabalho no grupo de Prática Exploratória é sustentável em diferentes aspectos. Primeiro, porque nos consideramos aprendizes, em contínuos processos de ensino-aprendizagem. Somos sujeitos dialógicos em constante crescimento, aprendendo com as diferenças e experiências partilhadas. Percebo, a partir das conversas com minhas colegas exploratórias, que o cuidado com o outro é uma prioridade para o grupo. Em sintonia com as ideias de Freire (2015) entendemos que estar no grupo de Prática Exploratória é cuidar do outro em diferentes esferas. Entendemos o ato de educar como um ato de amor; aprendemos também a aceitar o cuidado do outro. Nessa perspectiva, Boff (2014, p. 110) explica:

Este modo de ser-no-mundo, na forma de cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, só para o seu uso, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade.

Desde que entrei para o grupo de Prática Exploratória, venho aprendendo e praticando a escuta sensível, a falar com amor, a olhar com interesse, pois foi assim que fui recebida por esta comunidade. Como Vasalisa, entrei na floresta com muito medo e perda, mas recebi amor, fui acolhida, cuidada, abraçada, aceita, ouvida e vi mãos estendidas oferecendo ajuda e segurança. Hoje, tento passar adiante todo o cuidado que recebi, porque todos os dias encontro pessoas atravessando suas florestas assombradas. Acredito que esses gestos de acolhimento, cuidado e amorosidade constituam as sustentabilidades construídas por cada uma das colegas do grupo da Prática Exploratória que colaboraram com esta pesquisa.

Na próxima seção, discorro sobre a relação entre as sustentabilidades da Prática Exploratória e o viés autoetnográfico de suas pesquisas.

#### 2.4.4

##### A sustentabilidade: um viés autoetnográfico

A sustentabilidade é uma das características do fazer exploratório, uma vez que a intenção não é resolver problemas através de projetos, mas inserir o trabalho reflexivo de forma contínua, sem data estabelecida para começar e terminar. Para o grupo de Prática Exploratória (2020, p. 82), “fazer com que o trabalho seja contínuo tem mais a ver com querer entender do que querer finalizar. Se estamos falando de vida, a ideia é trabalhar enquanto estivermos em situação de fazê-lo”. Trata-se de um movimento reflexivo que pode até começar na sala de aula de algum professor exploratório, mas que se insere na vida de todos os praticantes, para além da sala de aula, inclusive, fora da escola.

Além de todo o cuidado-amor que emana do grupo, percebo as sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória na **integração** da prática questionadora e reflexiva, independentemente do contexto e dos desafios; na decisão de **problematizar** o que está pronto; na **resistência** a mitos com os quais não concordo sobre vários contextos; nos **questionamentos** de discursos (GEE, 2015) que geram vivências de sofrimento; em **busca** coletiva por entendimentos; na **empatia** ao olhar com as lentes do outro e na **transformação** de todas essas ações em uma cultura que possa ser vivida todos os dias.

Quando conheci a Prática Exploratória, eu a entendi como mais uma tarefa a ser feita; não percebi as suas sustentabilidades presentes na proposta de integrar pesquisa e pedagogia. Não preciso separar minha vida de pesquisadora da vida da professora, porque a vida pedagógica não precisa parar para fazer pesquisa. As duas atividades podem e devem coexistir, pois essa postura integrativa da Prática Exploratória não se limita às salas de aulas escolares, às universidades, às pesquisas acadêmicas. Ela acontece também fora dos contextos pedagógicos. A Prática Exploratória integra-se à vida.

Para Walewska, a sustentabilidade acontece quando a postura exploratória passa de geração para geração. Em nossa conversa, ela conta como os alunos ficam ansiosos para participar dos eventos da Prática Exploratória que acontecem na PUC-Rio, pois há anos ela os leva para a universidade:

[...] os pequenos, os irmãos, eu tenho agora trigêmeos que vão ser meus alunos, foram também na quarta série e agora vão ser na sexta, eles ficam perguntando “a gente vai à

PUC?” “a gente pode ir?” porque o irmão foi né? Então, olha como essas coisas, essa sustentabilidade ela vai, sabe? Abre assim vários caminhos, várias perspectivas né? Tem a sustentabilidade do aluno que conta pro irmão “eu fui à PUC” [...] (Walewska, 2021)

Allwright e Hanks (2009) falam sobre os desafios em relação à sustentabilidade, pois fazer pesquisa exige muito tempo, energia e em alguns contextos, a pesquisa acontece como projetos, por algum período, em que o desgaste é intenso, e assim que acaba, a vida volta ao normal. Para os autores (ibid., p. 167), “projetos intensos ameaçam a sustentabilidade, porque eles podem levar a um esgotamento da pesquisa – uma relutância em repetir o processo”. Em nossa conversa exploratória, Clarissa associa o trabalho da sala de aula a uma dinâmica que pode ser sustentável:

[...] aí entram os princípios né? Não tem receita de bolo, então, se a gente entende realmente os princípios pra gente poder continuar com esse questionamento e ativando tudo isso que vem na nossa cabeça, é só pela sustentabilidade mesmo porque nunca vai ser igual né? A gente está sempre questionando, a gente está sempre ouvindo o outro, o aluno tentando, a gente sabe a importância da inclusão, então, a partir do momento que você cria oportunidades pra incluir, pro outro participar, tem que ser sustentável porque vai sempre ser novo e o novo traz essa necessidade de sustentabilidade porque não tem receita de bolo né? [...] (Clarissa, 2021)

Na pesquisa do praticante (cf. seção 2.1), investigamos situações que nos incomodam e/ou nos instigam e com as quais estamos diretamente envolvidos. Dessa forma, pesquisamos o que vivemos em nosso cotidiano, por isso, considero que esta pesquisa é autoetnográfica, pois inicio o processo investigativo a partir de uma inquietação muito pessoal e convido colegas a colaborar comigo, integrando seus entendimentos aos meus. Nesse movimento, buscamos entender as sustentabilidades na sala de aula, na vida dos praticantes e na rotina do dia a dia.

Fazer pesquisa em Prática Exploratória é fazer uma pesquisa de cunho autoetnográfico. Para Ellis (2013, p. 10), a pesquisa com um viés autoetnográfico não é só uma forma de saber sobre o mundo, mas é uma forma de estar no mundo, uma forma que carece viver de forma consciente, emocional e reflexiva. Ainda segundo a autora (ibid., p. 10):

[...] (a autoetnografia) pede que não apenas examinemos nossas vidas, mas também consideremos como e por que pensamos, agimos e sentimos da maneira que fazemos. A autoetnografia requer que nós nos observemos observando, que interroguemos o que pensamos e acreditamos, e que desafiemos nossas próprias suposições, perguntando repetidamente se penetramos como muitas camadas de nossas próprias defesas, medos e inseguranças, conforme nosso projeto exige. Isto pede que repensem e revisemos nossas vidas, tomando decisões conscientes sobre quem e como queremos ser. E no processo, busca uma história que seja esperançosa, onde os autores em última análise, escrevem-se como sobreviventes da história que estão vivendo. Para muitos de nós neste volume, a

autoetnografia aprimorou, e até salvou, nossas carreiras acadêmicas. Pode não ser exagero dizer que às vezes salvou nossas vidas.

Essa citação me toca de uma forma tão profunda que me emociono. Confesso que a li algumas dezenas de vezes, desejando tê-la escrito, porque é exatamente assim que me sinto desde o mestrado. É como se Carolyn Ellis e eu fôssemos próximas e tivéssemos tido longas conversas exploratórias sobre a vida. Como nas palavras de Ellis, fazer uma pesquisa de cunho autoetnográfico consiste em se permitir, reconhecer as vulnerabilidades, é uma oportunidade de olhar para dentro, de entender o que me incomoda e por que me incomoda. Fazer pesquisa de cunho autoetnográfico pode se configurar como uma oportunidade de teorizar e “teoria pode ser um lugar de cura” (hooks, 2019, 85). Durante o mestrado, tive a oportunidade de entender certos porquês, ressignificando algumas crenças que me geravam sofrimento. Assim como hooks, “vi na teoria, na época, um local de cura” (ibid., p. 83).

Na próxima seção, reflito sobre como compreendo os entendimentos.

## 2.5

### **O fogo que me guia: entendimentos**

Todo o trabalho exploratório tem como objetivo central a busca por entendimentos (ALLWRIGHT, 2005; 2014). Para Allwright (2014, p. 2), “colocar os entendimentos em primeiro lugar é uma exigência não apenas para a ciência ou educação, mas para a vida”. A maior questão para quem entra nesse fazer exploratório é colocar esse objetivo em prática, ou seja, privilegiar a busca por entendimentos ao invés de unicamente resolver problemas. Entretanto, o caminho pela floresta não é fácil, não é certo, pode ser assustador e doloroso. O ‘trabalho para entender’ é um processo que não nos diz o que queremos saber e pode abalar fundamentos daquilo que pensávamos que sabíamos. Os praticantes “podem acabar sabendo menos do que quando começaram, embora estejam mais sábios do que antes. Isso pode ser desconfortável” (INGLÓD, 2019, p. 60). Como professora-pesquisadora e ser humano sempre em processo de aprendizagem, acredito ser importante, primeiramente, abraçar a vulnerabilidade de não saber tudo e procurar se convencer que é um alívio não saber. Em segundo lugar, precisamos aceitar que estamos nessa vida para criar vínculos com as pessoas, pois fomos feitos para nos

conectar uns aos outros. Por isso, a busca por entendimentos não é um caminho único e nem solitário, é feito a muitas mãos e é rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A partir da contemplação (ALLWRIGHT, 2001) e do que se sente em relação a essa observação, surgem questões instigantes. Para Miller (2007), essas questões sempre partem dos praticantes, professores ou alunos, valorizando seus conflitos, pensamentos, incômodos, alegrias e sofrimentos. Essas questões instigantes, que costumam ser chamadas de *puzzles*, são preferencialmente iniciadas pelo pronome interrogativo “por que” ao invés de “como”, o que leva ao caminho da reflexão e não de uma solução. Conforme Nóbrega e Machado (2003, p. 170), criar um *puzzle* é uma forma de tentar “colocar em palavras as preocupações, curiosidades, sentimentos, emoções, entre vários outros aspectos que constroem a complexidade da natureza humana”.

De acordo com Hanks (2017, p. 113), os *puzzles* não tratam apenas dos desafios, podem estar relacionados com experiências positivas, como por exemplo, a pesquisa de Brandão (2016): “Por que eu gosto da 1001?”. Ademais, as formas de buscar respostas são variadas, pois podem acontecer através de conversas entre alunos, professores e alunos, alunos e família, através de pôsteres apresentados em eventos, pesquisa, música, teatro, leituras, discussões em contextos variados ou das reuniões do grupo.

Nóbrega e Machado (2003, p. 170) sugerem que o processo pela busca de entendimentos não se inicia apenas com um *puzzle*, mas partem de vários *puzzles* para entender um *puzzle* específico. É o que Nóbrega e Machado (ibid.) chama de “zona de questionamentos” (cf. *puzzlement zone*), pois os *puzzles* que surgem podem coexistir. Por exemplo, para esta tese, considero ser o *puzzle* inicial: “Por que alguns professores, principalmente os mais experientes, continuam fazendo parte da comunidade de Prática Exploratória depois de tantos anos?”. Nesse processo reflexivo, emergem outros *puzzles* que atravessam o principal: “Por que a reflexão e busca por entendimentos parecem caminhos para a formação de professores?”, “Por que as formadoras de professores consideram a prática reflexiva importante para a atuação dos profissionais?”.

Conforme Miller (2007), os assuntos das questões instigantes são questões de vida e podem surgir de qualquer praticante, pois entendemos que todos são responsáveis pelas interações estabelecidas. Em uma relação entre professores e

alunos, pode ser que as questões instigantes sejam trabalhadas através de uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório (APPE), que em busca da sustentabilidade, têm por objetivo integrar o conteúdo programático (ensino-aprendizagem de língua) e a atitude reflexiva em uma única atividade. Pode ser que os questionamentos emergjam a partir de Atividades para Reflexão com Potencial Exploratório (ARPE). Termo utilizado por Moraes Bezerra (2007), uma vez que sua pesquisa se tratava da relação profissional entre professores, com uma assimetria diferente, “mais negociada e mitigada pelos laços de amizade e afetividade” (MORAES BEZERRA, 2007, p. 145). A pesquisadora observa que as ARPE eram uma oportunidade de, ao mesmo tempo, gerar entendimentos com outros docentes e ter registros para sua tese. Dessa forma, evita-se o *burnout* de todos os envolvidos, pois não é preciso criar uma atividade para cada objetivo. O ‘trabalho para entender’ está presente, seja para exercitar algum conteúdo programático, ou para gerar dados para a pesquisa.

Promover um espaço para discutir as questões instigantes faz com que o espaço possa tornar-se um ambiente terapêutico (SETTE, 2006), pois como narra Miller (2007, s.n.):

Certa vez, os alunos disseram que só de formularem as questões eles já estavam mais relaxados, mais tranquilos, foi um desabafar. Às vezes não é a resposta, mas a pergunta que já traz uma certa calma. Muita gente não tem coragem nem de fazer essa primeira pergunta, sentem que pode doer, podem se magoar. É muito bom trabalhar com essa geração de escola pública aqui do Rio. Eles perguntam de tudo, acharam um espaço seguro onde eles podem falar o que talvez não tenham espaço para falar em casa. São questões que não são de sala de aula, são de vida, ultrapassam a sala de aula. Deixar o aluno colocar suas questões é tentar fazer com que essa nova geração tenha uma postura mais reflexiva, crítica e democrática.

Criar espaços para que os alunos assumam a responsabilidade de seu aprendizado é uma das características da atitude exploratória. Outra é a de reconhecer a autonomia dos professores, mas, principalmente dos alunos como pesquisadores de suas práticas. Sentir-se pertencente a um determinado contexto nos torna capazes de perceber, sentir e investigar as relações ali imbricadas. Por isso, Allwright e Hanks nos convidam a refletir através de cinco proposições sobre aprendizes dentro da perspectiva da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 5-7):

Proposição 1: Os aprendizes são indivíduos únicos que aprendem e se desenvolvem melhor de acordo com suas próprias idiossincrasias.

Proposição 2: Os aprendizes são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor em um ambiente de apoio mútuo.

Proposição 3: Os aprendizes são capazes de levar a aprendizagem a sério.

Proposição 4: Os aprendizes são capazes de tomar decisões independentemente.

Proposição 5: Os aprendizes são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem.

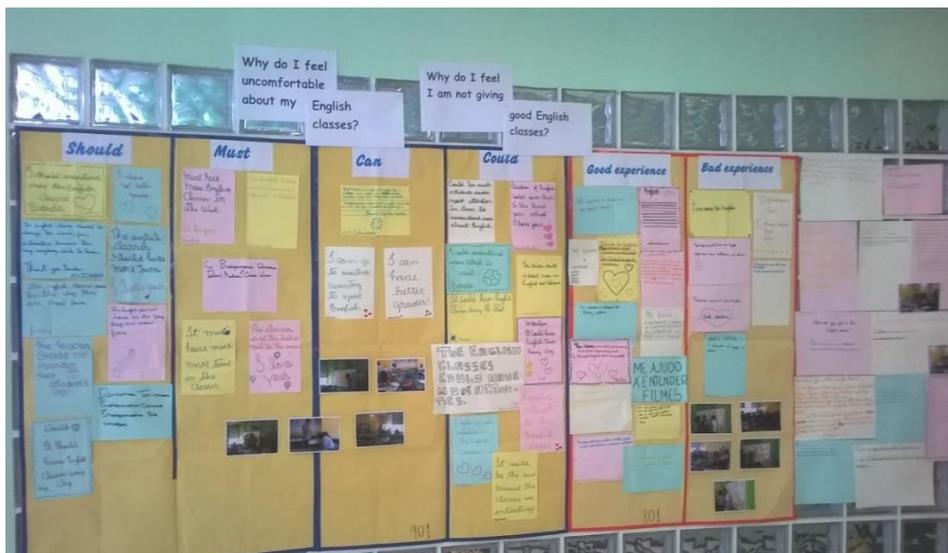
É importante esclarecer que o termo “aprendizes” se refere a professores e alunos, pois entendemos que não há a separação entre professor-aluno em relação ao processo de ensino-aprendizado. Na Prática Exploratória, não estabelecemos uma relação vertical entre os praticantes, mas uma relação dialógica, uma vez que concordamos com as ideias de Paulo Freire (2017, p. 95-96) quando o autor defende que:

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. (...) Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que na prática ‘bancária’ são possuídos pelo educador, que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

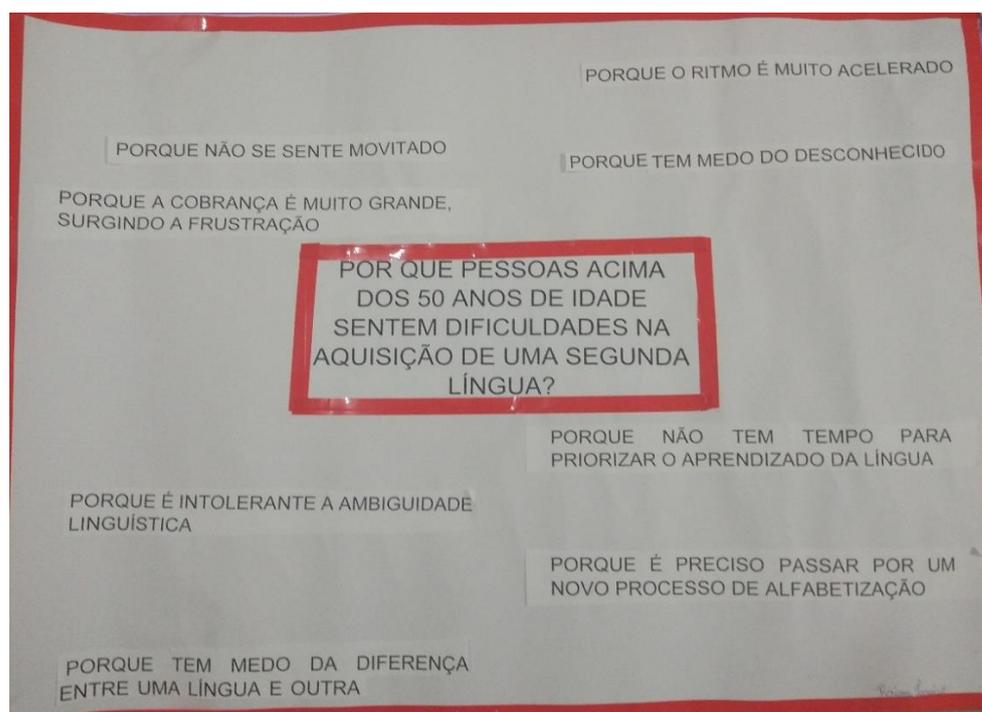
Ao trabalhar na sala de aula de forma exploratória, os aprendizes são capazes não apenas de discutir suas questões instigantes principais, mas também criam pôsteres como forma de concretização de seus conflitos ou entendimentos. Para o grupo de Prática Exploratória (2020, p. 16), “criar um pôster exploratório é manifestar, de forma física, os muitos entendimentos que vão sendo construídos quando um grupo de pessoas se reúne para explorar uma questão”. Ao elaborar o pôster, os praticantes podem usar a criatividade, não existe um modelo a seguir, regras ou diretrizes. Os pôsteres, que são feitos de forma orgânica, com os materiais disponíveis no momento, podem ser discutidos na sala de aula, podem ser usados em apresentações dos eventos, e todos eles acabam se tornando repertório físico da comunidade de prática (WENGER, 2007). Em alguns pôsteres torna-se evidente a zona de questionamentos de que falam Nóbrega e Machado (2003). Abaixo estão alguns pôsteres como ilustrativos da zona de questionamentos<sup>16</sup>:

---

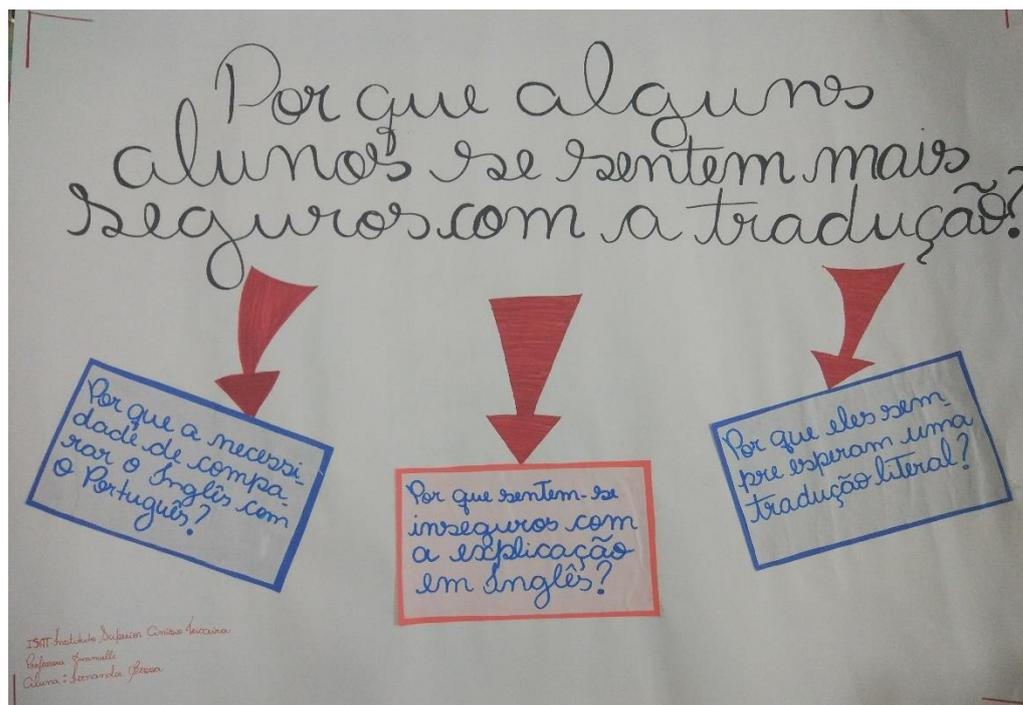
<sup>16</sup> As fotos foram tiradas por mim, com devida autorização dos praticantes. Os pôsteres são de minha autoria e alguns de meus alunos que autorizaram o uso das fotos para esta pesquisa. Assim, todas as fotos pertencem ao meu acervo pessoal.



**Figura 1** - *Puzzle* principal: “Why do I feel uncomfortable about my English classes?”; outros *puzzles*: “Why do I feel I am not giving good English classes?”; “Why do I feel I am not a good English teacher?”. (Pôster feito por mim e apresentado no XVII Evento Anual da Prática Exploratória, em 2016).



**Figura 2** – *Puzzle* principal: “Por que pessoas acima dos 50 anos de idade sentem dificuldades na aquisição de uma segunda língua?”. Ao redor da pergunta principal, a aluna colocou algumas possibilidades de respostas que, na verdade, também são questionamentos, uma vez que não temos uma resposta para tal pergunta. (Pôster feito pela minha ex-aluna Raissa Ignácio de Pinho, na disciplina Didática II, em 2018.2)



**Figura 3** - Puzzle principal: “Por que alguns alunos se sentem mais seguros com a tradução”; outros: “por que a necessidade de comparar o inglês com o português?”; “Por que sentem-se inseguros com a explicação em inglês?”; “Por que eles sempre esperam uma tradução literal?”. (Pôster feito pela minha ex-aluna Fernanda Bessa, na disciplina Didática II, ministrada por mim em 2018.2)

Esses pôsteres, entre outros, foram colocados nas paredes da sala de aula pelos alunos e houve uma grande discussão sobre os temas. Alguns alunos levaram seus pôsteres para o evento da Prática Exploratória em dezembro de 2018. Para mim, os pôsteres são como fotografias que registram os detalhes de um momento elaborado a muitas mãos. Por exemplo, agora, ao pesquisar no meu acervo pessoal pelas fotos e vídeos de eventos e aulas, escolhendo os pôsteres que mais exemplificam a zona de questionamentos (cf. *puzzlement zone*) me vêm memórias dos momentos de construção de cada trabalho, apresentações em eventos de falas de alguns alunos sobre suas questões e sinto saudades.

Como mencionado anteriormente, os pôsteres são comuns nos eventos anuais da Prática Exploratória – ao mesmo tempo que decoram o salão com suas cores e imagens, eles trazem muitos entendimentos à toda comunidade e são uma parte importante da grande ecologia de saberes do grupo (SANTOS, 2007; NUNES, 2022). Ouso dizer que quanto mais orgânico, mais dinâmico e vivo é o pôster. Mais vivo se torna o evento, pois não somente os pôsteres afetam quem os contempla, mas o evento anual é um acontecimento pensado meses antes do grande dia. Por

isso, o evento é algo que afeta toda a comunidade desde o momento que se pensa na temática até o planejamento dos *workshops* e da execução de cada detalhe.

Os eventos da Prática Exploratória começaram em 1999, pois depois de apresentar suas ideias em vários congressos, escolas e seminários, o grupo sentiu a necessidade de ter um evento próprio. Tudo que a comunidade pensa para o evento está em sintonia com os princípios, sendo colaborativo, inclusivo, reflexivo, crítico, e principalmente, ético, pois os participantes abrem suas vidas, seus conflitos em um evento com aproximadamente 300 participantes, incluindo os membros do grupo, professores convidados, alunos e familiares dos envolvidos. A primeira parte do evento é sempre a sessão de pôsteres (cf. *poster session*), seguida de discussão, mesas redondas e oficinas. Por fim, finaliza-se o evento com uma plenária (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Assim como os pôsteres, discussões e entendimentos, o evento também é planejado e administrado a muitas mãos, entre professores, alunos e quem mais tiver interesse em participar.

Como o grupo da Prática Exploratória preza pela integração, mesmo que algum convidado chegue ao evento sem um pôster, se ele sentir vontade de fazer algum na hora, há sempre cartolinas, pilot, cola, papel, muitas mãos e um armado para exibir suas questões instigantes. Assim como nas reuniões, os lanches também são característicos dos eventos da Prática Exploratória, afinal, reza a lenda que “barriga vazia não gera entendimentos”. Tudo pensado e feito com muito afeto para acolher e oportunizar o desenvolvimento de todos. E, claro, para ficar o gostinho de quero mais para o próximo ano.

O que é mais precioso aos olhos do grupo é a participação muito ativa dos alunos, desde a elaboração de seus pôsteres até a participação da plenária. Alunos de todas as idades apresentam seus conflitos, seus entendimentos, suas reflexões e entendem que podem ser agentes do próprio processo de aprendizagem. Ao presenciar a movimentação das pessoas durante o evento, os pôsteres, o barulho, a organização, percebo o real sentido de ser comunidade e de pertencer a essa comunidade de prática. Fica sempre um sentimento de nostalgia e um desejo profundo de que tudo volte a acontecer novamente<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Até o momento da escrita deste capítulo, ainda estávamos nos reunindo, tanto reuniões quanto eventos, de forma remota por causa da pandemia de COVID-19.

A seguir, apresento meus entendimentos a respeito do processo de formação docente.

## 2.6

### **Formação humana, formação docente**

No contexto desta pesquisa, que trata da formação docente, entendo, como Freire (2015, p. 140), que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Por isso, começo esta tese falando sobre a importância da escola (cf. introdução), porque foi lá que comecei minha formação aprendente. Enquanto aluna, observava com atenção tudo que meus professores faziam na sala e pensava sobre como faria quando tivesse minha própria sala de aula.

Fiz o Curso Normal no Instituto de Educação da minha cidade e fui muito feliz durante aquela formação. Estava adquirindo as habilidades técnico-científicas, mas com a amorosidade necessária às relações educativas (FREIRE, 2015). Foi naquele período que eu decidi que queria fazer aquilo para o resto da vida.

Na próxima seção, apresento os aspectos da filosofia de Paulo Freire que mais marcaram minha formação.

#### 2.6.1

##### **Paulo Freire na formação docente**

Praticamente toda a minha formação no Curso Normal girou em torno do pensamento de Paulo Freire. Confesso que naquela época não tinha maturidade para entender as ideias do mestre, então acabei não dando muita atenção. O contato com os ensinamentos de Freire voltou durante a faculdade, mas sem aprofundamentos. Entretanto, aprendi coisas sobre ensinar, como por exemplo, que ensinar exige pesquisa, que ensinar não é transferir conhecimento, que ensinar exige querer bem aos educandos (FREIRE, 2015). Por isso, continuei estudando, na verdade, nunca parei desde que pisei a primeira vez na escola. Estudava porque sentia meu coração bater forte por aquelas crianças. Sabia que entrar na sala de aula e explicar algum conteúdo não era suficiente, eu queria que meus alunos fossem felizes nas minhas aulas, eu queria cuidar deles.

Então, considero importante para a formação docente, entre tantas outras questões, o cuidado e o amor ao próximo. Mesmo não dando a devida atenção aos ensinamentos de Freire até aquele momento, havia aprendido o conceito de amorosidade (FREIRE, 2015). Corroboro as ideias de Barcelos (2019, p. 44) que amorosidade é “característica da postura do educador, se manifesta no desejo de formar pessoas, empenhando-se em fazê-lo da melhor forma possível”. Sempre houve em mim um querer bem aos meus alunos. Seja por questões éticas de executar bem meu trabalho, seja por amar o processo de aprender-ensinar, sempre tive o prazer de fazer o bem através do conhecimento e do afeto. De fato, penso que ensinar e aprender são manifestações de amorosidade. Não se entende aqui amorosidade ou afeto como algo romantizado, mas como características de um relacionamento que se baseia na ética, no respeito, no diálogo e na seriedade (BARCELOS, 2019). Assim como Freire (2015, p. 139), entendo amorosidade como a “capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido”.

Também considero importante na formação docente, além da amorosidade, saber que o educador precisa entender o seu trabalho como uma especificidade humana (FREIRE, 2015). Segundo Freire (ibid., p. 141):

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente.

Não me canso de ler essa citação. Usei na minha dissertação como epígrafe e estou usando aqui novamente ao falar da formação docente. Antes de qualquer conhecimento técnico, é preciso ser gente diante de gente. Acredito que, como Freire (ibid.), aprendi o *quefazer* docente interagindo com gente, pois ser professor é uma prática humana e não uma experiência fria e sem alma (ibid.). Contudo, ainda

segundo o educador, é preciso equilíbrio entre a amorosidade e a rigorosidade que a prática educativa demanda, pois a “amorosidade está pautada em princípios éticos de exigência e seriedade” (BARCELOS, 2019, p. 47). Ainda conforme a autora, a prática docente apoiada na amorosidade carece de diálogo e amor pelos educandos “sem infantilizá-los ou assumir o papel de ‘bonzinho’” (NASCIMENTO et al, s/d apud BARCELOS, 2019, p. 47).

Na próxima seção, discorro sobre os saberes docentes.

## 2.6.2

### A formação e os saberes docentes

Acredito ser imprescindível falar sobre quais saberes são importantes no processo de formação docente. Penso que os saberes vão se construindo ao longo de nossas vidas, começando quando percebemos que aprendemos algo que faz sentido, que conseguimos conectar com nossa realidade, algo que nos é valioso, que mexe com as nossas emoções e que vai se aprimorando. É um processo contínuo e, como já foi dito, minha formação docente começa ainda na escola.

Há vários saberes docentes e eles coexistem. Não existem uns mais ou menos importantes. Como Santos (2007, p. 24-25), penso em uma ecologia de saberes,

[...] porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. [...]. Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.

Entre tantos saberes, existem as ausências de saberes. Nessa perspectiva, alinho-me a Santos (ibid., p. 27) quando o autor diz que “cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada”. Entendo que são as ausências ou ignorâncias que nos levam ao caminho da pesquisa. É a falta de entendimentos que nos motivam a buscá-los.

Há saberes técnicos, saberes políticos, culturais, de conteúdo, saberes interpessoais e tantos outros tão importantes quando se trata de ensinar-aprender. O

saber docente é plural, “compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de naturezas diferentes” (TARDIF, 2018, p. 18). Alguns professores estão sempre atrás do saber-fazer, mas será que é possível pensar no que é realmente importante saber quando se é professor? O que seria esse saber docente? Como e quando adquirimos esses saberes?

O saber docente é um saber social (TARDIF, 2014). Primeiro, porque é compartilhado por um grupo de agentes. Segundo, porque os saberes precisam ser legitimados por grupos sociais, tais como a universidade, o Ministério da Educação, grupos científicos etc. Terceiro, porque esses saberes se originam das práticas sociais, pois o professor não trabalha com apenas um objeto, mas com um sujeito. Para o autor (ibid., p. 13), “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor”. Quarto, o ato de ensinar (o quê e como) evolui com o tempo e as mudanças sociais. Em quinto lugar, porque é construído a partir de um contexto de socialização profissional, ou seja, é construído ao longo da carreira profissional. Essas experiências aprendidas ao longo da profissão tornam-se parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014).

Compreendo como saberes docentes as práticas dos professores, crenças que vão se agregando ou transformando e coexistindo com o saber aprender-ensinar. Tratam-se de entendimentos gerados através das experiências vividas. São vivências que geram momentos de aprendizado e reflexão, seja em um curso, em uma aula, em uma conversa com algum colega ou algum aluno, tudo em um longo contínuo de ir e vir profissional. Paulo Freire (2015), em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, também pontua alguns saberes necessários à prática docente, sendo os três principais: reconhecer a importância de um saber técnico-científico e o rigor, saber que ensinar não é transferir conhecimento e saber que ensinar é uma especificidade humana.

Giroux (1997) explica que deve fazer parte dos saberes docentes preparar os aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos. Para o estudioso (ibid., p. 163), é essencial para o professor ser intelectual transformador para “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Entendo que ao promover espaços mais democráticos, inclusivos e éticos, é possível para que ambos, professores e alunos,

tornem-se intelectuais transformadores. Muitos saberes são característicos da formação docente, mas os alunos trazem saberes que são imprescindíveis para complementar os saberes que são construídos em colaboração, saberes que são úteis aos praticantes e que promovem as qualidades das vidas (GIEVE, MILLER, 2006; MACIEL, 2021).

Na próxima seção, abordo os saberes que construí ao entrar em contato com a Prática Exploratória.

### 2.6.3

#### **A formação docente na Prática Exploratória: os saberes que construí**

Ainda pensando sobre os saberes docentes e a formação docente, lembro que quando desejava ser professora, eu queria ser a melhor. Meus melhores professores eram alegres, falavam bem e pareciam fazer aquele trabalho com cuidado-amor. Queria ser uma professora como eles. Quando comecei a faculdade, estava atrás de saberes técnicos, mas ao longo dessa jornada construí outros saberes e ainda estou no processo.

A Prática Exploratória me ajudou a entender que, mesmo professora, continuo sendo aprendente, ou seja, continuo em um processo de aprendizado (MILLER, CUNHA, ALLWRIGHT, 2020). Assim, a vida se tornou mais leve porque, como aprendente, posso ser vulnerável, não preciso saber todas as coisas todo o tempo. Como aprendentes, alunos e professores, podemos construir juntos, podemos fazer juntos, e o melhor, podemos nos desenvolver juntos. A vida se tornou mais leve uma vez que não preciso resolver os problemas quando eles surgem, mas podemos entendê-los como uma comunidade na qual cuidamos uns dos outros.

Ainda no Curso Normal, costumava ler sobre a formação docente e tenho lembranças de sentir um enorme peso, pois tudo era responsabilidade do professor. Em um primeiro contato com a Prática Exploratória, pensei que seria mais uma coisa para ser minha responsabilidade, mas aos poucos fui entendendo que ser um professor crítico e reflexivo não é uma tarefa a mais. Dessa forma, não preciso ser a responsável por transformar meu aluno em um cidadão crítico e reflexivo, não preciso ensinar o aluno a pesquisar, nem ensiná-lo a aprender. Todos se tornam agentes desse processo. Quando um professor se torna exploratório, todos os alunos

se tornam exploratórios junto com ele, possibilitando momentos de aprendizagem em conjunto.

Quando entrei para o grupo de Prática Exploratória, entrei também em um processo de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006). Não me senti a única responsável pelo aprendizado do meu aluno porque entendi que aprendizagem é um processo social e colaborativo. Todos, inclusive eu, aprendemos juntos quando passamos a entender cada sala de aula como uma comunidade de prática e de aprendizagem. Não tem super-heróis. Nessa comunidade, aprendi que faz parte da formação docente valorizar o ser humano, e assim, podemos nos emocionar e nos conectar uns com os outros. Nesse processo de formação continuada, fui amadurecendo a ideia de que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. [...]. Não é possível também a formação docente indiferente à beleza e a decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. (FREIRE, 2015, p. 45-46).

No próximo capítulo, apresento o conjunto de perspectivas teóricas que me auxiliam a gerar entendimentos aprofundados sobre as conversas exploratórias.

## 3.

**Perspectivas teóricas II: emoções, narrativas, avaliação e sistema de avaliatividade**

Histórias também nos ajudam a cicatrizar.

hooks, 2021

Para tentar compreender quais seriam as razões pelas quais três praticantes fazem parte do grupo de Prática Exploratória por quase 30 anos e como constroem discursivamente os aspectos que consideram sustentáveis no ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória em nossas conversas exploratórias, precisei recorrer a algumas perspectivas teóricas dos estudos da linguagem. Escolhi construtos teóricos que possibilitassem gerar entendimentos a partir das complexidades e vulnerabilidades do ser humano, do ser aprendente, do ser pertencente a um grupo e de como me percebo nessa teia de relacionamentos. Entretanto, selecionar essas abordagens teóricas não quer dizer que não existam outras formas de olhar para os entendimentos que serão apresentados. Procurei estabelecer diálogos entre os saberes da Prática Exploratória e outras epistemologias, que apresentarei neste capítulo, para gerar entendimentos e para manter uma postura ética ao trabalhar com o outro, pois respeito a natureza rizomática de ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995) e de interagir do sujeito social.

Entendo que os elementos que fazem parte do discurso dos participantes vão além do que está sendo dito; trata-se de um universo, pois é sobre a vida do outro, das suas relações, valores, emoções, crenças e discursos (GEE, 2015) que coexistem. Nessa jornada de buscar entendimentos a partir do discurso, decidi ir na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006).

Começo refletindo sobre a perspectiva da antropologia das emoções (REZENDE, COELHO, 2010; ALBA-JUEZ, MACKENZIE, 2019; LE BRETON, 2021) por entender que sentimentos e emoções fazem parte de um sistema de sentidos e de valores próprios de uma comunidade de prática (WENGER, 2007). Apresentarei também a visão socioconstrucionista de narrativa, pois em nossas conversas exploratórias surgem muitas narrativas (LABOV, WALETSKY, 1967; LINDE, 1993; RIESSMAN, 1993; BASTOS, 2005; 2008) que entendo como fundamentais, uma vez que são oportunidades discursivas para expressar as questões instigantes que emergem das experiências e entendimentos gerados

(MILLER, CUNHA, ALLWRIGHT, 2020). Em nossas conversas, fazemos muitas avaliações que também serão analisadas, pois entendo que elas contribuem para a construção de pertencimento das participantes ao grupo. Alinho-me a uma perspectiva interacional de avaliação enquanto prática social (LINDE, 1997; THOMPSON, ALBA-JUEZ, 2014).

Por fim, para ajudar a dar conta das especificidades do discurso, opto por utilizar alguns construtos da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1994, 2014), especialmente em seu sistema de avaliatividade (MARTIN, 1993; MARTIN, 2001; MARTIN, WHITE, 2005; VIAN JR, 2010) a fim de resgatar índices linguísticos que permitam não apenas mapear no discurso escolhas lexicais que indiquem as avaliações socioconstruídas, mas também entender questões pertinentes à participação das praticantes no grupo.

### 3.1

#### **“Se chorei ou se sorri... O importante é que emoções eu vivi”**

Logo após transcrever as conversas com as praticantes, percebi que não poderia deixar de abordar nesta pesquisa um assunto temido por mim: as emoções. Digo temido, porque há muita complexidade e incerteza ao estudar as emoções construídas no discurso. Por ser um tema presente e inerente à vida humana, muitas áreas se interessam em estudar a dimensão afetiva<sup>18</sup>, tais como: Psicologia, Educação, Linguística, Filosofia, Biologia, Neurologia, Matemática, Antropologia e Sociologia, para citar algumas. Como existem muitas abordagens que tratam do tema, após muitas leituras, decidi optar por uma perspectiva socioconstrucionista, alinhada à epistemologia da antropologia das emoções (REZENDE; COELHO, 2010; LE BRETON, 2021). Ademais, é importante deixar claro que não pretendo analisar as emoções em si, mas a construção das emoções no discurso avaliativo.

Apoio-me na visão antropológica, visto que esta tese trata da importância do grupo de Prática Exploratória na vida de algumas professoras, das relações dos praticantes entre si e das suas vidas em comunidade. Portanto, acredito que esta pesquisa poderá gerar entendimentos e assim contribuir para a área de estudos

---

<sup>18</sup> Esta tese não tem a intenção de explicar a diferença entre os vocábulos: emoção, afeto e sentimento, podendo, assim, serem usados de forma intercambiável.

linguísticos, visto que esta se dedica a estudar os diversos aspectos da vida social em diferentes contextos socioculturais. Considero a presente pesquisa um trabalho sobre as relações humanas e sobre a vida, em que se faz relevante compreender o valor que um grupo tem na vida de uma pessoa. Para Le Breton (2021, p. 206):

As emoções nascem, crescem e se apagam num ambiente humano que as reforça ou modera de acordo com o abalo que recebem. [...] As pessoas com quem nos relacionamos são os moduladores, exercendo um papel de apaziguamento ou exacerbação de acordo com as circunstâncias e sua influência. A raiva, o ódio, o ciúme, por exemplo, crescem ou se abrandam de acordo com as propostas do meio, os gestos, conselhos ou esclarecimentos nele prodigados. O medo pode desaparecer ou ser dissimulado caso o outro não compartilhe os mesmos sentimentos; contudo, ele poderá aumentar abrasando-se como pânico, caso aquele os demais também o sintam. O grupo é o terreno fértil das emoções, onde se desenvolvem ao máximo. A multidão<sup>19</sup> potencializa os sentimentos, ela muda a sensibilidade dos membros que a compõem, tornando-os mais ou menos solidários nos movimentos afetivos. O indivíduo que se funde e aceita permanecer incluso na multidão cede facilmente ao contágio das emoções e a elas subordina sua personalidade.

Emoção é uma palavra derivada do verbo latino *emovere*, que quer dizer agitar, mudar de lugar; mover de dentro para fora. Em 1950, passou a ter o sentido de “forte sentimento”<sup>20</sup>. Por entender que somos seres biopsicossociais, trago uma explicação de emoção segundo a psicologia, que diz que a emoção é a reação que o corpo tem diante de um estímulo emocional competente (EEC), que pode ser algo ou alguém real, virtual ou imaginário (COSTA, 2017). Do ponto de vista psicofisiológico, a emoção é rápida, dura apenas segundos, porém do ponto de vista endocrinológico, ela pode durar minutos, dias e até semanas. Essas informações são importantes para esta pesquisa, pois ao sugerir às participantes uma conversa sobre nossas experiências com a Prática Exploratória, o meu convite aciona lembranças, que são os estímulos emocionais competentes. Logo, ao narrar suas experiências, podemos dizer que as participantes estavam emocionadas, e acredito que suas emoções reverberaram em suas falas durante nossas conversas.

A emoção faz parte da humanidade. Durante o Ensino Fundamental, tive uma professora de História que pedia para lermos o capítulo da aula previamente; lembro que o livro didático trazia vários fatos históricos sobre o Brasil muito bem registrados, inclusive com fotos. Quando chegava na aula, a professora narrava o mesmo evento, e eu sentia que estava ouvindo algo completamente diferente do que lera em casa. Entendo hoje que a professora enfatizava a emoção em sua narrativa.

---

<sup>19</sup> Ao utilizar a palavra ‘multidão’, o autor faz referência a um grupo de pessoas que ao se reunirem, seus sentimentos são potencializados. O estar junto com o outro faz com que cedamos às emoções da maioria. Entendo multidão aqui como grupo de pessoas, comunidade.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/emocao/>. Acesso em: 8 de julho de 2022.

Ela dramatizava, criava diálogos, descrevia as personagens e cenários e, eu imaginava tudo na minha cabeça. O livro trazia os fatos e pelas escolhas do léxico e imagens, posso dizer que dava para construir emoções pela leitura, mas parecia que faltava algo; era justamente a emoção na narrativa da professora que dava vida àqueles eventos. Para a emoção existir, é preciso ter gente envolvida, pois emocionar é inerente a estar vivo. Ao ouvir uma história, as emoções emergem no tom da voz, nas escolhas lexicais, bem como pausas, na expressão corporal e facial.

Na próxima seção, discuto sobre como as emoções tecem as nossas relações interpessoais.

### 3.1.1

#### **As emoções que tecem as nossas experiências e as nossas relações**

A representação da emoção no discurso passou a ser estudada na área da linguística a partir dos estudos de Ochs e Schieffelin (1989). O objetivo das autoras era o de apresentar um quadro geral para a compreensão do afeto na linguagem, indicando processos que motivam a comunicação verbal afetiva, principalmente com ênfase na organização gramatical, características fonológicas e morfológicas como expressão de atitudes, humores e sentimentos. Em relação ao pensamento antropológico, um dos primeiros estudos a respeito da expressão dos sentidos é de Marcel Mauss (1980). Nessa obra, o autor propõe mostrar o “estudo do ritual oral dos cultos funerários australianos” (p. 325).

Abordar a antropologia das emoções na presente pesquisa se faz relevante, uma vez que em nossas conversas exploratórias, Walewska, Clarissa e Isolina discorrem, em vários momentos, sobre o que significa para elas pertencer ao grupo de Prática Exploratória. As professoras falam sobre como o grupo, as relações interpessoais e os nossos princípios as afetam. Além disso, entendo que as emoções tecem as relações das praticantes e, através delas, o grupo vai se configurando. Em nossas interações, que geraram os entendimentos desta tese, falamos sobre a escolha profissional, a formação continuada, os professores que cruzaram nossos caminhos ao longo da vida docente-discente, as histórias que nos marcaram dentro da sala de aula, mas, principalmente sobre como fazer parte do grupo nos faz sentir.

Todos esses tópicos mencionados afetam nossas vidas em algum nível, pois são experiências vividas com o outro e conforme Le Breton (2021, p. 149), “as

emoções não existem desvinculadas da formação da sensibilidade que o relacionamento **com os outros**<sup>21</sup> enseja no seio de uma cultura e num contexto particular”. Por isso, para o autor, mesmo que as emoções tenham uma parte relacionada ao fisiológico, elas “não são indiferentes às circunstâncias culturais e sociais” (LE BRETON, p. 149). Por isso, para que uma emoção seja sentida por alguém, ela deve fazer parte do repertório cultural de seu grupo, acontecendo, assim, na convivência com o outro.

Segundo Le Breton (2021), a expressão das emoções nasce do mais profundo íntimo de uma pessoa, no entanto, existe a contribuição de aspectos importantes como os sociais e os culturais. Conforme o autor, “os sentimentos e as emoções não são estados absolutos (...). Trata-se de relações” (p.9). Rezende e Coelho (2010) também trazem uma reflexão sobre as emoções serem marcadas de acordo com contextos socioculturais e históricos muito específicos. Logo, pensar na antropologia das emoções é refletir sobre a experiência humana mediada em sociedade.

Na próxima seção, apresento a relação das emoções com as avaliações.

### 3.1.2

#### **As emoções nascem de uma avaliação**

Baseado no que aprendemos na sociedade em que estamos inseridos e na interação com o outro, formamos um conjunto de valores em relação ao que é bom e ruim. Assim, podemos dizer que “a sociedade influencia o modo de expressar os sentimentos” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 11). Le Breton (2021, p. 12-13) explica que:

As emoções nascem de uma avaliação mais ou menos lúcida de um acontecimento presenciado por um ator provido de sensibilidade própria. Elas são pensamentos em ação dispostas num sistema de sentidos e de valores. (...) A cultura afetiva oferece os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação. A emoção experimentada traduz a significação conferida pelo indivíduo às circunstâncias que nele ressoam. É uma atividade de conhecimento, uma construção social e cultural, a qual se torna um fato pessoal mediante o estilo particular do indivíduo.

---

<sup>21</sup> Grifo meu.

Dessa forma, as emoções sentidas no momento de uma situação experienciada tornam-se padrões que “são internalizados no início da infância e acionados de acordo com cada contexto” (REZENDE; COELHO, 2021, p. 14). Admite-se que existem regras de expressão dos sentimentos de acordo com o que é convencional nos contextos sociais e nas comunidades de prática. Ainda conforme Le Breton (2021, p. 13), “os sentimentos ou as emoções fazem parte de um sistema de sentidos e de valores próprios a um grupo social”.

Visto que um dos meus objetivos é analisar as avaliações feitas pelas praticantes durante nossas conversas, uma outra questão que faz o estudo antropológico das emoções ser relevante para esta pesquisa é a perspectiva da avaliação e sua relação com a construção discursiva das emoções. Para Alba-Juez e Mackenzie (2019, p. 18), “a emoção [é] como um (dinâmico) sistema de linguagem que interage com o sistema de avaliação”. As autoras (2019) entendem que “avaliação e emoção estão intimamente ligadas” (p. 17). Pesquisadores em Psicologia e Linguística sugerem que as emoções sentidas e/ou expressadas pelas pessoas “são previsíveis a partir da avaliação de suas circunstâncias e, de modo controverso, sua interpretação da situação é previsível com base em sua expressão emocional ou comportamento” (ibid., 2019, p. 14). Alinhado aos autores citados previamente, Le Breton (2021, p. 149) assevera que “as emoções são, portanto, emanações sociais ligadas às circunstâncias morais e à sensibilidade particular do indivíduo”.

Ao falar do grupo da Prática Exploratória, percebo que as emoções expressas no discurso das participantes são maneiras de se afiliar ao grupo, como forma de se reconhecer pertencentes e “de poder se comunicar em conjunto sobre a base da proximidade sentimental” (LE BRETON, 2021, p. 157). As praticantes compartilham de sistemas de conhecimentos comuns ao grupo e, que são usados durante nossas conversas. Consoante a Le Breton (2021, p. 190):

Sistemas de conhecimento encarregam-se de distinguir os múltiplos estados da afetividade, contribuindo para sua classificação, comunicação e para a discussão a seu respeito. O léxico organiza a experiência do grupo, alimenta o discurso, sugere metáforas apropriadas e permite a autoanálise. Ele confere uma ordem aos movimentos ambíguos e fugazes da afetividade: trata-se da tradução oral da experiência emocional do grupo. Entretanto, assim como os estados afetivos e suas manifestações variam de um grupo social e cultural a outro, o vocabulário a eles associado não é facilmente traduzível termo por termo em outra língua.

É importante ressaltar que nem todos os membros irão se expressar da mesma forma, uma vez que “os sentimentos e emoções correspondem às explicações sociais e culturais bem diferentes de acordo com os lugares” (LE BRETON, p. 188).

Na próxima seção, apresento a perspectiva à qual me alinho para analisar as narrativas das praticantes.

### 3.2

#### **Quem não gosta de ouvir uma história?**

Para alcançar os meus objetivos, apresento os estudos de narrativas conversacionais, uma vez que durante as conversas surgiram muitas histórias. Considero essas histórias caminhos que me ajudam a interpretar como as participantes compreendem as sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. Ademais, acredito que, ao olhar essas narrativas, refletimos e ressignificamos não somente nossas práticas docentes, mas também nos (re)construímos profissionalmente, como membros de um grupo e como indivíduos.

Os estudos de narrativas também são importantes nesse trabalho, pois são consideradas espaços discursivos para (re)construções identitárias. Através de nossas narrativas dizemos quem somos, o que desejamos ou acreditamos, como construímos o outro, nos afiliamos a grupos, falamos sobre os nossos valores e, nos reconstruímos a cada nova história contada. Conforme Moita Lopes, (2001, p. 63) “o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros”. Nas nossas conversas, as participantes projetam quem são através de suas afiliações ao grupo de Prática Exploratória, se alinham e desalinham de acordo com o comportamento das personagens que surgem em suas narrativas.

De acordo com Bastos e Biar (2015, p. 99), podemos definir narrativa como um “discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”. Para esta tese, alinho-me aos estudos de narrativas numa perspectiva socioconstrucionista, por assumir uma postura interdisciplinar, crítica e ética.

Isto posto, neste contexto, compreendo que as participantes desta pesquisa reconstruam suas experiências através das narrativas, na tentativa não apenas de gerar entendimentos sobre o que elas fazem, o que fazemos, o que essa comunidade faz, mas sobre quem somos, como professoras e como pessoas. Através das narrativas, as participantes tentam organizar suas experiências com o olhar da Prática Exploratória, construindo sentido sobre si, seus papéis nas relações que se estabelecem a partir do grupo e a partir de nossas conversas. Enquanto elas contavam as histórias, tive a oportunidade de refletir sobre meu papel, como professora, participante de um grupo e como indivíduo. Tive a oportunidade de revisitar as minhas experiências e tecer meus próprios entendimentos para escrever este trabalho. Entretanto, sei que ao final da leitura desta tese, cada um de nós terá construído seus próprios entendimentos, em diálogo com os entendimentos de cada um que participou desta pesquisa.

Coaduno com Riessman (1993, p. 5) ao afirmar que “estudar narrativas é adicionalmente útil para o que elas revelam sobre a vida social - a cultura ‘fala a si mesma’ através da história de um indivíduo”. A autora ainda explica que ao relatar uma experiência, criamos uma imagem de como queremos ser reconhecidos pelo outro. Apesar de entender que ao elaborarmos uma representação de nós mesmo ao narrar, Riessman (ibid.) explica que todas as formas de representação são limitadas, uma vez que os significados são ambíguos:

[...] porque surge de um processo de interação entre as pessoas: *self*, contador, ouvinte e registrador, analista e leitor. Embora o objetivo possa ser dizer toda a verdade, nossas narrativas sobre as narrativas de outras pessoas são nossas criações mundanas. Não existe uma "visão de lugar nenhum" (Nagel, 1986), e o que pode ter parecido em lugar nenhum no passado provavelmente estará em algum lugar no presente ou no futuro. O significado é fluido e contextual, não fixo e universal. Tudo o que temos são conversas e textos que representam a realidade de maneira parcial, seletiva e imperfeita. (RIESSMAN, 1993, p. 15)

É importante enfatizar que o fato de um evento ser narrado não está relacionado com a ideia de realidade. Assim como Riessman (1993), Bastos (2005) se opõe a considerar a narrativa como representação da realidade. Para a autora, a narrativa é o olhar do narrador diante do fato narrado:

Compreender o relato da narrativa mais como uma construção social do que como uma representação do que aconteceu, no sentido de que construímos as histórias 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. (BASTOS, 2005, p. 80)

Por isso, uma narrativa é, na verdade, uma interpretação sob determinada ótica e uma recriação do evento narrado. O que realmente importa não é a veracidade da história, mas a motivação e a maneira de contar a narrativa naquele momento. Os estudos de narrativas são muito significativos nesse sentido, pois auxiliam o pesquisador a mapear o processo pelo qual o narrador constrói os sentidos do evento vivido, criando inteligibilidade e fazendo sentido sobre quem é. Retomando Bastos (2005, p. 80):

Falamos sobre nossa experiência passada guiados pelo filtro de nossas emoções, o que nos leva a frequentemente transformar e recriar essa experiência. É nesse sentido que cada vez que contamos uma história podemos estar tanto transformando nossas lembranças, quanto solidificando determinadas interpretações e formas de relatá-las. Essas interpretações e formulações discursivas muitas vezes passam a ser a nossa memória do que aconteceu.

Apesar de adotar a perspectiva socioconstrucionista das narrativas que acabo de delinear, na próxima seção, apresento alguns conceitos teóricos advindos dos estudos precursores sobre a estrutura das narrativas, já que eles serão úteis para entender as histórias de vida (LINDE, 1993).

### 3.2.1

#### **As narrativas de Labov**

Os estudos de narrativas tiveram início com Labov (1972), que descreveu a narrativa como uma forma de “recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de fatos que (infere-se) ocorreram de fato” (LABOV, 1972, p. 359). Segundo Labov (ibid.), uma narrativa precisa ter um ponto, que é a sua razão de ser e o porquê de estar sendo contada. Outra característica é a reportabilidade, pois precisa ser algo extraordinário e não um evento ordinário. Eventos ordinários não são considerados socioculturalmente relevantes a ponto de ser contados, não sendo reportáveis.

Labov (1972) mapeou uma estrutura básica de organização nas narrativas. Assim, foi identificado que uma narrativa é constituída por orações coordenadas de modo temporal. Segundo o autor, para uma história ser considerada uma narrativa, é necessário que haja uma sequência de pelo menos duas orações. Mesmo não sendo a contribuição principal do autor em relação aos estudos de narrativas e tendo recebido muitas críticas por tentar estabelecer uma estrutura para algo tão natural

quanto uma narrativa, acredito ser relevante mencionar a estrutura básica para narrativas proposta por Labov (ibid.):

**a. Resumo**

O resumo contém a informação sobre o porquê de a narrativa estar sendo contada e ser relevante naquela interação, ou seja, o que a torna reportável.

**b. Orientação**

Normalmente, a orientação ocorre no início das narrativas, mas pode acontecer ao longo da história também. O narrador fornece informações sobre cenário, participantes, tempo e outras circunstâncias do evento narrado.

**c. Ação complicadora**

É considerado o único elemento obrigatório em uma narrativa. Na ação complicadora, os verbos estão no pretérito perfeito e ela é composta por orações independentes e cronologicamente organizadas. Ela apresenta a ordem dos eventos reportados.

**d. Coda**

Geralmente, a *coda* é encontrada no final da narrativa, apontando o término da história. É o momento em que o narrador leva os ouvintes para o tempo presente.

**e. Avaliação**

A avaliação é a interpretação que o narrador faz do evento narrado. Para Labov (ibid., p. 366), talvez seja um dos elementos mais importantes, “o meio usado pelo narrador para indicar o ponto da narrativa, sua razão de ser: por que isso foi contado, e onde o narrador está querendo chegar”.

Ainda segundo o autor, uma narrativa pode ser contada de diferentes maneiras, dependendo do objetivo do narrador. Há duas formas de avaliação, externa ou interna/encaixada. Na avaliação externa, a narrativa é interrompida e o narrador expressa seu posicionamento a respeito daquele momento da história ou da atitude de alguém, deixando claro o seu ponto. Na avaliação interna, não há suspensão da narrativa, pois a avaliação acontece através de elementos prosódicos e alguns recursos linguísticos, tais como, repetição, alongamentos de vogal,

advérbios de intensidade, pausa, expressões faciais, ênfase em algumas palavras, aumento da voz, velocidade no ritmo da fala, entre outros. É importante mencionar que falarei mais sobre avaliação na seção 3.3, em que apresento uma perspectiva interacional de avaliação enquanto prática social (LINDE, 1997; THOMPSON, ALBA-JUEZ, 2014).

Os estudos de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) foram pioneiros nos estudos de narrativas, mas foram muito criticados, uma vez que os autores tratam a narrativa como uma estrutura autônoma e fora do seu contexto de produção, restringindo “a sua força analítica, e seu potencial como lócus privilegiado para entender o mundo que nos cerca” (BASTOS, p. 77). Além disso, um outro ponto levantado pelos críticos foi o de Labov não problematizar a relação entre passado, memória e narrativa.

Na perspectiva sociocultural, as características mais importantes da narrativa são o ponto, a reportabilidade e a avaliação. Para esta pesquisa, as avaliações feitas pelas praticantes em nossas conversas serão de grande valor para entender o que torna o ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória sustentável em suas práticas docentes e nas suas vidas. Em eventos interacionais, é possível perceber nas avaliações uma carga emocional, que reverbera no linguístico, ao narrar algumas situações, atitudes de pessoas ou até mesmo grupos dos quais fazemos parte. Nesta pesquisa, esse recurso me dará suporte para entender como a carga emocional ao fazer as avaliações influencia na construção do sentimento de pertença das participantes em relação ao grupo de Prática Exploratória.

Outros estudos da narrativa consideram que há uma seleção ao contar uma história, mais contextualizada. Por exemplo, as histórias de vida (LINDE, 1993) caracterizam-se por serem uma prática social entre os interlocutores e para as comunidades das quais fazem parte; construto teórico que apresento na próxima seção.

### 3.2.2

#### **Histórias de vida**

Durante as conversas exploratórias, as participantes narraram histórias sobre como se tornaram professoras, quando começaram a fazer parte do grupo de Prática Exploratória e alguns outros episódios sobre suas rotinas profissionais. Percebo que

as professoras não veem sua formação docente ou a participação na comunidade exploratória apenas como histórias profissionais, mas, principalmente, como histórias de vida. Os estudos de Linde (1993) sobre histórias de vida me auxiliam a entender como as professoras constroem suas experiências como professoras exploratórias, como se constroem como praticantes pertencentes ao grupo de Prática Exploratória e como essa postura de estar na sala de aula adentra nas suas vidas pessoais e se torna sustentável. No seu livro *Life Stories: The Creation of Coherence*, Linde (1993) analisa algumas entrevistas em que foram narradas oralmente experiências profissionais. Para a autora, as histórias de vida são biográficas e usadas para expressar pertencimento a um grupo, pois nos construímos conforme o que queremos que nosso interlocutor saiba de nós.

Para algumas pessoas, um emprego ou carreira profissional caracteriza-se como um ponto importante para a compreensão de suas vidas (LINDE, 1993). Como consequência dessa percepção, essas pessoas acabam dando justificativas sobre por que chegaram as suas profissões, como se projetam identitariamente e como se definem pelo trabalho. As participantes desta pesquisa narram suas jornadas e experiências profissionais, expressam suas emoções, atitudes e pensamentos relacionados ao trabalho, incluindo a profissão como uma parte de quem elas são, algo inerente as suas vidas.

Linde (1993) define histórias de vida como uma unidade oral de interação social que difere de outras revelações ou construções do eu. A autora (ibid., p. 20) explica que uma narrativa, entendida como unidade de discurso, contada por uma pessoa no decurso de sua vida precisa atender a dois critérios:

1. As histórias e unidade de discurso associadas contidas na história de vida têm como avaliação primária um ponto sobre o falante, não um ponto geral sobre a forma como o mundo é.
2. As histórias e unidades de discurso associadas têm reportabilidade estendida; isto é, elas são narráveis e são contadas e recontadas ao longo de um longo período de tempo.

Assim como Labov (1972), Linde (1993) também considera a avaliação e a reportabilidade como pontos importantes de uma narrativa. Para a pesquisadora (ibid.), as histórias de vida configuram-se com reportabilidade estendida, pois são narrativas contadas muitas vezes, sempre com um ponto avaliativo em relação a alguma especificidade do narrador, o que auxilia na construção e manutenção de suas identidades pessoais. Mesmo considerando que a narrativa apresenta uma sequência dos eventos, para Linde (ibid.), ela não é fixa. Ademais, as histórias de

vida não se referem apenas a um subconjunto de narrativas, “mas também incluem as conexões que são criadas dentro de cada história e entre as histórias da história de vida” (ibid., p. 27)

Ao analisar seus registros, Linde identificou nas histórias de vida três unidades discursivas, as quais chama de narrativa, crônica e explicação. A pesquisadora descreve as características de cada uma dessas unidades, que apresentarei a seguir, pois são recursos que me auxiliarão a entender as narrativas.

### 3.2.3

#### **Narrativa, crônica e explicação**

Linde (1993, p. 67) descreve a narrativa como sendo a unidade mais básica do discurso, a qual pode ser considerada como história, narrativa e relato autobiográfico. A autora apresenta uma estrutura de narrativa baseada nas análises de Labov (1972), pontuando algumas diferenças em relação as suas investigações já apresentadas acima.

A crônica é uma unidade discursiva associada à narrativa, mas não é semelhante. Normalmente, a crônica tem função de dar uma informação que já foi solicitada para a construção de entendimento entre os interlocutores e ela pode estar integrada nas narrativas. A principal característica é que a crônica “consiste em recontar uma sequência de eventos que não possui um único ponto avaliativo unificador” (LINDE, 1993, p. 85). Pode ter um material avaliativo, mas com pontos isolados de avaliação e não como um ponto sobre por que a narrativa está sendo contada. Configura-se como uma sequência de eventos, mas sem os elementos estabelecidos na estrutura canonica de Labov (1972).

Por último, a explicação é uma unidade de discurso usada para justificar algo. Este elemento como unidade discursiva tem uma estrutura. Primeiro, a explicação começa com uma afirmação a ser provada, a proposição, depois, seguem alguns argumentos explicando a razão do porquê devem acreditar na afirmação apresentada previamente. Dessa forma, ao produzir explicações, o narrador apresenta marcadores como “porque” e “então”, apresenta alguns argumentos em forma de exemplos e elimina todas as possibilidades apontadas como justificativas pertinentes à afirmativa compartilhada (LINDE, 1993, p. 91-92). As explicações são utilizadas por duas razões segundo a autora:

[...] nós achamos que os falantes parecem usar explicações para estabelecer a verdade de proposições sobre as quais os próprios falantes não se sentem confortáveis, ou para defender proposições cuja validade eles acham que seu destinatário possa ter algum desafio.

Neste trabalho, as explicações terão papel fundamental nas histórias de vida narradas pelas participantes, pois as entendo como um recurso de validação a respeito do que está sendo contado. Para esta pesquisa, optei por convidar as praticantes que considero mais ativas no grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro e percebo que elas usam as explicações porque são consideradas autoridades no assunto, por saberem sobre o que eu queria entender e como forma colaborativa de me auxiliarem com meus objetivos de pesquisa. As praticantes sabiam do tema da minha pesquisa, por isso, todas tinham o intuito de me auxiliar ao máximo em relação às informações fornecidas. Além disso, compreendo que as explicações podem ter sido construídas para criar inteligibilidade sobre percepções em relação ao assunto e como forma de legitimar o que eu já sabia sobre elas.

Na próxima subseção, apresento os princípios de coerência das histórias de vida.

### 3.2.4

#### **Os princípios de coerência**

Nos estudos sobre histórias de vida, Linde (1993) defende a importância da coerência como condição para uma narrativa ser considerada reportável, fazer sentido para os interlocutores, ou seja, ter um equilíbrio harmônico em uma interação dialógica. Para que uma narrativa seja considerada coerente, ela precisa ter uma sequência que construa um sentido geral e lógico que permita o entendimento do(s) ouvinte(s), de forma a que não haja contradições ou dúvidas acerca do assunto.

Ao elaborarmos nossas narrativas, construímos relações de causa e efeito para acontecimentos específicos ou uma sequência deles. Linde (1993) define como princípios de coerência nas narrativas de experiência pessoal a causalidade e a continuidade. Assim, os princípios de coerência atuam de forma a permitir que os acontecimentos narrados tornem-se adequados. Segundo Linde (1993, p. 127):

Podemos definir causalidade adequada como uma cadeia de causalidade que é aceita pelos destinatários como uma boa razão para algum evento particular ou sequência de eventos. No caso dos dados particulares deste estudo, estabelecer causalidade adequada para uma escolha

de profissão significa estabelecer que existem boas razões para a escolha da profissão do falante, ou mostrar que, mesmo que as razões não pareçam boas (ou na verdade não sejam boas o suficiente) de alguma forma, elas ainda podem ser vistas como aceitáveis, a partir de circunstâncias ou entendimentos especiais.

Dessa maneira, os sistemas de coerência podem ser entendidos como um complexo cultural que tem a função de dar suporte para a experiência de uma narrativa de forma que ela seja aceita pelo interlocutor ou grupo. Ao estabelecer uma causalidade pertinente ao global do contexto em sua história, o narrador alcança o objetivo de sua narrativa que é ser legitimada pelos interlocutores. Assim, a causalidade pode ser considerada como uma conexão harmônica de ideias, informações, recursos, conhecimentos que estabelecem a coerência durante a interação. Dependendo de quem seja a audiência e de como o(a) narrador(a) deseje ser reconhecido(a) por ela, ao narrar sua história de vida, a pessoa pode escolher como quer contá-la, quais partes quer reforçar e quais irá omitir. No caso das escolhas profissionais no trabalho de Linde, os entrevistados acabam justificando suas escolhas, apresentando argumentos pertinentes, tais como, traços de personalidade e aptidões inerentes ao *self*.

Nas narrativas das professoras participantes, buscarei entender as razões pelas quais elas entraram e permanecem no grupo de Prática Exploratória por tantos anos. Para isso, busco mapear os recursos discursivos que constituem as histórias de vida narradas por elas. Assim, entender como os recursos apresentados por Linde nas histórias de vida vão sendo agregados ao fluxo da narrativa enriquecem os entendimentos que serão construídos nas conversas e em suas análises.

Alguns recursos auxiliam a elaboração da causalidade e da continuidade, como a criatividade do indivíduo, isto quer dizer que a habilidade de enquadrar sua história pode definir se uma sequência de eventos é aceitável ou não pelos ouvintes. Linde (1993) ainda ressalta mais alguns recursos que contribuem para a construção da causalidade: a) os atributos pessoais positivos: traços de personalidade tornam-se argumentos sobre o porquê de determinadas escolhas profissionais; b) múltiplas explicações não contraditórias: apresentação de uma variedade de explicações que vão ao encontro do que está sendo dito.

Na próxima subseção, apresento os sistemas de coerência em histórias orais.

### 3.2.5

#### Sistemas de coerência em histórias orais

Ao caracterizar as histórias de vida, Linde (1993) explica que coerência não se configura apenas em textos escritos. As histórias de vida em narrativas orais precisam ser coerentes para garantir a credibilidade, para serem aceitas pelos interlocutores. Uma narrativa oral precisa ter coerência, construída de forma colaborativa pelo narrador e pelo ouvinte. Para a autora (ibid., p. 16), o processo de criar coerência “é de fato uma obrigação social que deve ser cumprida para que os participantes apareçam como membros competentes de sua cultura”. Na verdade, coerência é uma necessidade pessoal e interpessoal que vai ao encontro dos conhecimentos, crenças e senso comum<sup>22</sup> compartilhados entre os interlocutores que fazem parte de uma determinada comunidade de prática. Além da coerência ser construída em volta do senso comum, há os sistemas de coerência especiais que um falante específico pode escolher usar. Esses sistemas são mais específicos a respeito de alguma área e podem ser versões mais populares de teorias e sistemas especializados.

Um sistema de coerência é um sistema que supre as necessidades discursivas de entendimentos, avaliação e construção de relatos de experiência (LINDE, 1993, p. 164). O sistema de coerência se apresenta entrelaçado com sistemas de crenças e aspectos culturais e são compartilhados entre os interlocutores durante as interações através de traços como, vocabulário específico, contexto, ideologias, opiniões, postura, atitudes, valores e princípios. As participantes vão (des)(re)(co)construindo suas identidades em torno desses sistemas ao narrar suas histórias. A comunidade de prática da Prática Exploratória possui um sistema de coerência abordado pelas participantes nas narrativas, tais como, os princípios, as proposições, os *puzzles*, os pôsteres, vocabulário específico, entre outros. Como mostrarei na análise, as praticantes se constroem como pertencentes ao grupo exploratório em torno desse sistema. Além disso, é interessante observar outros sistemas de coerência, tais como, os desafios da prática docente e o amor pela profissão, que são sistemas pertencentes ao senso comum associado à(s)

---

<sup>22</sup> Utilizo a definição de senso comum conforme Linde (1993, p. 18). Para a autora, senso comum é o sistema de pressuposições e crenças que são compartilhadas por todos os membros de uma determinada cultura. “As crenças do senso comum são tão óbvias e transparentes aos membros de uma determinada cultura que eles têm dificuldade em percebê-los como suposições”.

comunidade(s) de prática de alguns professores que não necessariamente pertencem ao grupo de Prática Exploratória.

O sistema de coerência especializado da Prática Exploratória pode não ser familiar para professores fora da comunidade de prática, uma vez que um sistema de coerência especializado é constituído pelas crenças e suas relações com crenças sustentadas, compreendidas e adequadamente utilizadas por *experts* pertencentes a uma área específica de conhecimento (ibid., p. 163). Durante nossas conversas exploratórias, o assunto discutido parece fazer parte do sistema de coerência do senso comum de professores em geral. Ao olhar para os registros desta pesquisa, é possível perceber que utilizamos um vocabulário específico do grupo, assim como alguns exemplos relatados, que só fazem sentido para quem pertence a essa comunidade. Alguns desses termos são: o sentido de qualidades das vidas, pôsteres, gerar entendimentos, criar APPE e ARPE, os princípios, as *propositions*, *puzzles*, questões instigantes entre outros que foram mencionados.

Quando um grupo se configura como uma comunidade de prática (WENGER, 2007) também se coconstroem os seus sistemas de coerência, ou seja, os sistemas de coerência vão se construindo conforme os membros vão construindo seu repertório dentro da comunidade de prática. Assim, as narrativas contadas dentro da comunidade são construídas de forma muito significativa para seus próprios membros, pois eles compartilham vocabulário, conhecimento prévio e especializado, crenças, convicções, princípios e valores. Por isso, para mim, as reuniões do grupo de Prática Exploratória se caracterizam como um lugar seguro para seus praticantes, um lugar de acolhimento de muitas narrativas profissionais e pessoais, um lugar de (re)(des)coconstruir entendimentos. É através dessas narrativas que os mais novos no grupo vão criando entendimentos sobre a importância de priorizar o entendimento das qualidades das vidas das pessoas envolvidas. Nas reuniões, percebo nas narrativas um cuidado com as emoções, um incentivo a experienciá-las, por entender que as emoções fazem parte do ser humano e de suas vulnerabilidades, do processo de ensinar-aprender, de que o aprender nunca acaba, de que somos todos aprendizes. Esses são alguns dos nossos sistemas de coerência, pois é o que nos parece coerente manter em nossas práticas.

Na próxima seção, retomo uma abordagem teórica importante para esta pesquisa: os estudos de avaliação.

### 3.3

#### Avaliação

Na subseção 3.2.1, comecei a explicar a avaliação nas narrativas, porém com a intenção de ampliar minha compreensão em relação aos entendimentos das praticantes, senti a necessidade de me aprofundar um pouco mais sobre este referencial teórico-metodológico, uma vez que me proponho a analisar as instâncias avaliativas construídas nas conversas. Ao me debruçar sobre os estudos de avaliação, percebo que o ato de avaliar é uma das funções discursivas mais significativas e não apenas um item da estrutura da narrativa (CORTAZZI; JIM, 2001). Entendo as avaliações, assim como Linde (1997), como uma parte importante da interação social, negociadas nos eventos comunicativos. Além do mais, ao contar uma história, expressamos nossos valores pessoais e culturais (REISSMAN, 2008).

Como apresentado previamente, Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) estudaram avaliação como um elemento da estrutura narrativa. Para os autores, a avaliação dá o tom emotivo e/ou dramático ao relato da história, à situação narrada e em relação ao estado emocional das personagens. É a avaliação que faz a história ser reportável, pois através da avaliação, o falante expressa seu ponto de vista e emoção, o que também pode ser mais interessante para o ouvinte durante uma interação, a ponto de atrair sua atenção por um tempo. O narrador “se torna profundamente envolvido em relatar detalhadamente, ou até reviver, eventos de seu passado” (1972, p.47).

De acordo com Martin e White (2005, p. 1), a avaliação é subjetiva e intersubjetiva. É uma linguagem interpessoal que evidencia como os “escritores/oradores aprovam e desaprovam, se entusiasmam e abominam, aplaudem e criticam, e como eles posicionam seus leitores/ouvintes para fazer o mesmo”. Para os autores, avaliar pode ser uma forma de expressar como os falantes se alinham<sup>23</sup> ou desalinham com interlocutores reais ou potenciais e com a forma como constroem seus textos, orais ou escritos, para um público pretendido ou ideal (ibid., p. 1).

---

<sup>23</sup> O termo **alinhamento** aqui não se refere ao conceito desenvolvido pela Sociolinguística Interacional de Goffman (RIBEIRO e GARCEZ, 2002).

Ao avaliarmos uma situação, comportamento ou coisa, acionamos o nosso sistema de valores e crenças. Conforme Thompson e Alba-Juez (2014, p. 3), “um dos aspectos da mente e cultura humana que certamente se espelha na linguagem é o seu sistema de valores”. Tanto comunidades quanto indivíduos constroem seus mundos em torno de sistemas, mais ou menos, complexos de valores. Desde que nascemos, vamos construindo um repertório do que nos parece ser ético e moral baseado na sociedade e em grupos dos quais fazemos parte. A partir desses aprendizados, interpretamos tudo e todos os que entram em contato conosco. É importante ressaltar que nenhum valor deve ser entendido como universal e fixo, mas negociável e dependente do contexto. Dessa forma, avaliação é um sistema dinâmico, não sendo um processo de mão única, mas um trabalho relacional que inclui o parecer do ouvinte (ibid., p. 13).

Ainda segundo Thompson e Alba-Juez (2014), a avaliação é basicamente interpessoal, ou seja, socialmente construída e projetada, sendo uma das suas funções mais relevantes a de estabelecer solidariedade com o destinatário. Entendo o conceito de solidariedade como a abertura de um espaço para a negociação da avaliação. Durante minha conversa com as participantes, percebi a solidariedade ao compartilharem comigo seus entendimentos e por estarem dispostas a ouvir os meus, não apenas quando concordamos, mas também nas discordâncias. Na verdade, para mim, todos os encontros do grupo de Prática Exploratória configuram-se de forma solidária na negociação das avaliações, uma vez que nos sentimos seguros para nos posicionarmos e respeitamos as avaliações dos outros. Em sintonia com Martin e White, Oteíza (2017, p. 457) corrobora com a ideia de solidariedade:

A avaliação tem a ver com a negociação de significados entre interlocutores reais ou potenciais, de tal forma que todo enunciado entra em processos de alinhamento ou desalinhamento com os outros, ajudando-nos a compreender os níveis e tipos de solidariedade ideológica que os autores mantêm com seus potenciais leitores/ouvintes.

De acordo com Oteíza (2017, p. 469), avaliação sempre envolve a negociação de solidariedade. Para a autora, mapear a estrutura da avaliação pode ser importante para a análise do discurso por causa das alternativas que oferece em relação à sistematização de significados interpessoais e a maneira como a negociação da solidariedade entre falantes e ouvintes é legitimada no que diz respeito às posturas e valores sociais. Além disso, para Oteíza, a avaliação organiza o discurso e constrói

seu significado, uma vez que está situado no nível mais abstrato do discurso, ou seja, no nível semântico.

Com o intuito de compreender a avaliação como prática social, primeiro é necessário entender a variedade das estruturas do discurso, não focando apenas na função dentro da narrativa (LINDE, 1997). Para Linde (ibid.), a avaliação caracteriza-se como um item significativo da estrutura linguística do discurso, além de parte da interação social. Nessa perspectiva, a avaliação pode ser entendida como uma parte importante da dimensão moral da linguagem, sugerindo a ordem social que o falante reconstrói durante um evento discursivo. Ao analisar as avaliações, encontramos duas dimensões: referência à reportabilidade e referência às normas sociais.

A reportabilidade está relacionada com a previsibilidade e não previsibilidade do que é esperado nas interações discursivas, conceito já discutido nesta tese (cf. seção 3.2.2) sobre histórias de vida (LINDE, 1993). Já a segunda dimensão trata das normas sociais que são realizadas através de julgamentos dos falantes, dos seus pontos de vistas sobre como o mundo é e como deveria ser, sobre como as pessoas se comportam e como deveriam se comportar. Conforme Linde (1997, p. 153), “a avaliação desse tipo forma o coração da narrativa; narrativa oral é muito mais sobre chegar a um acordo sobre o significado moral de uma série de ações do que o simples relato dessas ações”.

Nesse âmbito, entendo que ao expressar uma avaliação, expressamos também nossas emoções humanas. Uma vez que a emoção é ativada, recorre-se a um determinado sistema de valores “que pretende ser o apropriado ou esperado para a dada prática discursiva” (THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014, p. 6). Desta maneira, “a linguagem de avaliação não é apenas o espelho da mente pessoal, mas a da mente correspondente ‘mente social’ ou cultural” (ibid., p. 6). Com base nos autores aqui apresentados, entendo avaliação como uma expressão da postura ou atitude do falante baseada no seu sistema de valores, crenças e emoções. Essa postura, por sua vez, permeia todos os níveis de descrição linguística: nível fonológico, morfológico, lexical, sintático e semântico.

Ao analisar os registros discursivos da presente pesquisa, percebo que as praticantes constroem seus posicionamentos morais, valores e crenças, avaliando e caracterizando padrões de comportamento adequados para quem é considerado um praticante exploratório. Compreendo que seus sistemas de valores e crenças estão

alinhados aos sistemas de valores e crenças do grupo da Prática Exploratória, uma vez que escolheram fazer parte desta comunidade.

Para me auxiliar a dar conta das análises das muitas variedades em relação a avaliação, explanarei na próxima seção sobre os conceitos centrais da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

### 3.4

#### **Linguística Sistêmico-Funcional: um recurso de análise**

Nesta seção, apresento um recorte do sistema de avaliabilidade (MARTIN; WHITE, 2005), sistema esse que faz parte da Linguística Sistêmica-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e que me auxiliará a entender a construção discursiva dos posicionamentos e das avaliações das professoras acerca do que atribuem como sustentáveis em relação ao ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. Os encaminhamentos desta pesquisa apontam para o exercício da reflexão com o objetivo de gerar entendimentos a fim de promover reflexões a respeito das qualidades das vidas dos participantes envolvidos no grupo, não apenas em salas de aula, mas também em todas as instâncias desafiadoras da vida docente.

A Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) (HALLIDAY, 1994) corresponde a uma teoria de linguagem que, a partir de sua perspectiva metafuncional, se interessa pela língua como processo social, ou seja, expande seus estudos para questões relacionadas ao meio sócio-histórico em que a linguagem se faz presente. Nesse âmbito, entendo que a LSF estuda o funcionamento da linguagem humana, a partir de uma perspectiva não apenas linguística, mas também extralinguística, ou seja, considerando o contexto de cultura e de situação. De um modo geral, a língua é considerada como um sistema em que os significados são construídos nas práticas sociais das quais participamos. Conforme Halliday (1994, p. xiii), “a linguagem se desenvolveu para satisfazer as necessidades humanas e a forma como ela é organizada é funcional em relação a essas necessidades – ela não é arbitrária”. Como o autor, entendo que as línguas são o meio para se alcançar o fim, e não o fim em si.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem é um sistema de significados potenciais que é intrínseco aos usos que a sociedade faz dela. Quando as pessoas produzem um texto, falado ou escrito, elas estão utilizando a língua, de

maneira que faça sentido para alguém. Dessa forma, a linguagem se torna um recurso para construção de sentido e o texto produzido é um processo de construção de sentido no contexto. Entende-se a linguagem como um sistema de significados, abrangendo formas através das quais esses significados podem ser construídos. Compreende-se como uma semiótica social, atuando como instrumento para a construção dos contextos sociais nos quais vivemos (MARTIN, 1993).

Os estudos em LSF se realizam no eixo paradigmático, isto é, na seleção que o falante faz ao se comunicar, dependendo de sua intenção, do contexto e da situação. A configuração do contexto, por sua vez, se caracteriza por três elementos que são determinantes nas escolhas léxico-gramaticais, para criar significados diversos, e se relacionam às metafunções ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional está relacionada à expressão das percepções sobre o mundo enquanto a língua é usada. A metafunção interpessoal, se refere aos papéis sociais dos sujeitos e suas relações. A metafunção textual diz respeito à forma como o discurso se organiza para construir a mensagem. Considerando os objetivos propostos pela presente pesquisa, creio que usar os elementos da metafunção interpessoal será mais relevante, visto que está relacionada ao julgamento, avaliações, opiniões e atitudes dos interlocutores sobre a realidade em que estão inseridos.

Na próxima subseção, apresento o sistema de avaliatividade.

### **3.4.1**

#### **O sistema de avaliatividade**

O sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) é parte dos estudos da LSF e está relacionado à metafunção interpessoal. Neste trabalho, na intenção de gerar entendimentos, faz-se importante refletir e analisar quais razões nos levam a escolher algumas palavras em detrimento de outras ou certas estruturas sintáticas diante de tantas opções linguísticas. Por isso, utilizarei este sistema como recurso de análise no nível microdiscursivo para gerar entendimentos em relação ao nível macro, uma vez que entendo que a forma como um falante se posiciona e julga o mundo aciona diferentes tipos de avaliação. Para Vian Junior (2009, p. 100), “tais avaliações evidenciam, em termos léxico-gramaticais, os tipos de atitudes

negociadas no texto, bem como a força dos sentimentos em relação ao objeto de avaliação”.

Conforme White (2004, p. 177), o sistema de avaliatividade oferece técnicas para analisar:

[...] de forma sistemática, como a avaliação e a perspectiva operam em textos completos e em grupos de textos de qualquer registro. A abordagem está interessada nas funções sociais desses recursos, não simplesmente como formas através das quais falantes/escritores individuais expressam seus sentimentos e posições, mas como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão.

Martin e White (2005) categorizam os significados avaliativos nas interações e subdividem o sistema de avaliatividade em três domínios inter-relacionados: **atitude**, **engajamento** e **gradação**. Martin (2001, 2005) analisa o uso do sistema léxico-gramatical que expressa “como os interlocutores estão se sentindo, o julgamento que fazem, e o valor que dão aos vários fenômenos que eles experienciam” (MARTIN, 2001, p. 144).

O domínio da **atitude** evidencia os sentimentos e as ações relacionados à emoção. Este subsistema se subdivide em três subdomínios: afeto, julgamento e apreciação. O sistema do **engajamento** se refere ao comprometimento das vozes do texto em relação ao assunto discutido, e é dividido em monoglossia e heteroglossia. A **gradação** trata do grau ou intensidade das avaliações de julgamento, afeto e apreciação, e se divide em dois subsistemas, força e foco.

Como o presente trabalho trata das variadas narrativas das professoras que surgem durante as conversas exploratórias, na tentativa de entender como as participantes se sentem e como avaliam situações, condições de trabalho, as atitudes do outro e a própria nesse cenário, dedico mais atenção ao subsistema de atitude, que apresento na próxima subseção.

### 3.4.2

#### **O subsistema de atitude: afeto, julgamento e apreciação**

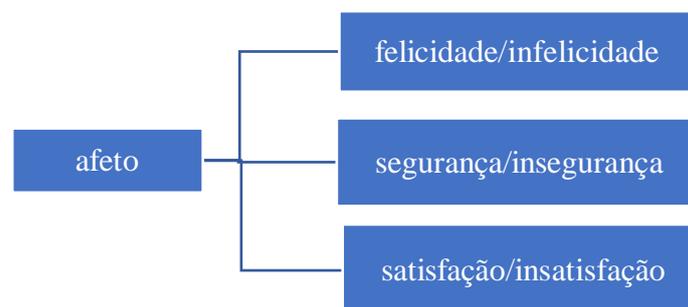
Neste subsistema, as atitudes “podem (...) ser vistas como um sistema da semântica discursiva, que se realiza léxico-gramaticalmente através de diferentes estruturas gramaticais” (VIAN JR, 2009, p. 112). O domínio de atitude se subdivide em três: **afeto**, **julgamento** e **apreciação**, “que abrange três regiões semânticas: a

emoção, a ética e a estética” (ALMEIDA, 2010, p. 99), respectivamente. Conforme Martin (2001), afeto se refere à construção de emoções, que se realiza linguisticamente no discurso, em escolhas vocabulares positivas ou negativas, tais como, tristeza, felicidade, raiva, amor. A construção do significado sobre emoções negativas ou positivas varia de acordo com a cultura, em outras palavras, o que é considerado positivo em uma cultura pode ser negativo em outra. O subsistema de afeto relaciona-se a sentimentos e emoções. Assim, a avaliação revela a intensidade do envolvimento emocional entre os interlocutores. Conforme Vian Jr (2009, p. 112), “o afeto, dessa forma, é o centro das atitudes que expressamos”.

Apesar de, lexicalmente, o afeto ser representado por verbos, advérbios, adjetivos e substantivos que remetem a emoções, positivas e negativas, tais como, amar, odiar; feliz, triste; felicidade, raiva etc, para o sistema de avaliabilidade é apenas uma classificação ilustrativa, uma vez que esse sistema compreende “que a avaliação vai além do oferecido pela léxico-gramática” (NÓBREGA, 2009, p. 95).

Em relação às formas diferentes de manifestação linguística de afeto, Martin e White (2005) as classifica em seis grupos (ALMEIDA, 2010, p. 103-109):

1. sentimentos são considerados culturalmente positivos e negativos;
2. sentimentos são o resultado de emoções;
3. sentimentos resultantes de alguma reação externa;
4. a gradação dos sentimentos é lexicalizada;
5. sentimentos que envolvem intenções mais do reações;
6. na variação final da tipologia de afeto, o autor a classifica em três conjuntos:



**Figura 4** - Tipologia de afeto

**Fonte:** elaboração própria, baseada em Almeida (2010, p. 105).

Segundo White (2004, p. 186), a in/felicidade se refere às emoções relacionadas aos “‘assuntos do coração’ - tristeza, raiva, felicidade e amor”; já a

in/segurança se refere às emoções que expressam “bem-estar eco-social, ansiedade, medo e confiança”; a variável in/satisfação trata das emoções relacionada ao “telos (a busca de objetivos) - tédio, desprazer, curiosidade, respeito”.

Abaixo, segue um exemplo retirado das conversas exploratórias desta pesquisa com objetivo de ilustrar como o afeto pode ser construído no discurso:

[...] eu tenho uma **paixão** muito grande pela sala de aula. a sala de aula pra mim é como um oásis é um:: criador de emoções é:: não sei, não vou dizer que é um paraíso porque fica uma coisa piegas né mas é assim onde eu me encontro onde eu me **sinto bem** [...] (Waleswka, 2021)

O julgamento, que se encontra no nível da ética, refere-se a como construímos nossas avaliações sobre o comportamento humano, “aprovação/condenação do comportamento humano através de referências à aceitabilidade e às normas sociais, ou do quanto essa pessoa se aproxima das expectativas e exigências sociais” (WHITE, 2004, p. 187). Assim como no afeto, o julgamento também possui dimensões negativas e positivas e nessa subcategoria de atitude “o foco de análise é a linguagem que elogia, critica, aplaude ou condena certos comportamentos, ações, crenças, façanhas, motivações, etc.” (NÓBREGA, 2009, p. 97). Segue um modelo para ilustrar a categoria semântica de julgamento:



**Figura 5** – Tipos de julgamento

**Fonte:** elaboração própria, baseada em Almeida (2010, p. 107).

Além disso, o subsistema de julgamento divide-se em dois grupos: estima social e sanção social. Os julgamentos de estima social são avaliações acerca de um determinado comportamento, visto como sendo inapropriado ou apropriado em determinada comunidade, mas não há consequências legais ou morais. Já os julgamentos de sanção social são avaliações atribuídas a comportamentos relacionadas às regras morais ou legais para determinada cultura. Segundo Almeida

(2010, p. 106), os julgamentos classificam o que é certo e errado e subdividem-se em tipos:

- **Estima social:** normalidade (normalidade do indivíduo); capacidade (capacidade); tenacidade (confiabilidade);

- **Sanção social:** veracidade (honestidade); propriedade (ética).

Segue um exemplo, abaixo, retirado das conversas exploratórias desta pesquisa com o objetivo de ilustrar um julgamento que pode ser construído no discurso:

[...] por isso que vai além da sala de aula, **óbvio**, porque isso é outra **idiotice** também né↑ sala de aula e vida ((assopra como desaprovando essa separação)) **não existe esse muro** né↑ [...]

(Clarissa, 2021)

A apreciação, que se encontra no nível da estética, avalia produtos do trabalho humano. No discurso, atribuímos valores, positivos e negativos, aos produtos e pessoas, porém avaliações de apreciação são apenas conferidas às qualidades relacionadas à estética. Para Nóbrega (2009), assim como no julgamento, na apreciação, o foco da avaliação está mais no “avaliado”, do que no “avaliador”. Assim como no subsistema de julgamento, na apreciação há uma institucionalização dos sentimentos e a ênfase dessa subcategoria recai na aparência, composição, impacto e no “valor de objetos naturais ou abstratos (processos) e performances” (ALMEIDA, 2010, p. 109).

Vale ressaltar que as subcategorias do sistema de atitude nem sempre são identificadas no discurso de forma tão clara, podendo se sobrepor, pertencendo a dois subsistemas (NÓBREGA, 2009). A apreciação se subdivide em três tipos: reação, composição e valor. Entretanto, não irei me ater a aprofundar a explicação desta subcategoria, pois não a usarei como recurso de análise nesta tese.

Estes construtos serão articulados aos outros já apresentados para construir a análise. Na próxima seção, relaciono as perspectivas teóricas apresentadas neste capítulo: antropologia das emoções, estudos de narrativas, avaliação, Linguística Sistêmica-Funcional e o sistema de avaliatividade.

### 3.5

#### O que o arcabouço utilizado nesta pesquisa tem em comum?

Para relacionar o arcabouço teórico utilizado nesta tese, retomo o objetivo principal que é entender as razões pelas quais três praticantes fazem parte do grupo de Prática Exploratória por quase 30 anos, além de tentar compreender como as professoras coconstroem discursivamente os aspectos que consideram sustentáveis no movimento reflexivo do grupo de Prática Exploratória. Tudo que foi construído nesta pesquisa, foi feito através do discurso, seja oral ou escrito; por isso, acredito que o ponto que une a fundamentação teórica apresentada nas subseções anteriores seja a noção de discurso numa perspectiva socioconstrucionista.

Primeiramente, entendo discurso como a linguagem em uso que “é construído na ação em conjunto pelos participantes em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (MOITA LOPES, 2001, p. 58). Isto posto, alinhada a Moita Lopes (ibid.), entendo que, onde há interlocução, há uma ação discursiva “através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social”. (ibid., p. 59). Através do discurso, Walewska, Isolina, Clarissa e eu nos construímos como pertencentes ao grupo de Prática Exploratória, construímos quem não consideramos exploratórios, construímos nossas emoções, nossas narrativas e nossas avaliações.

Considerando a ação primária do ‘trabalho para entender’ que caracteriza o grupo de Prática Exploratória, compreendo que é na interação e nas relações sociais, através do discurso, que temos a oportunidade de criar os entendimentos, os pôsteres, as reflexões, os *puzzles* e as APPE/ARPE<sup>24</sup> (cf. seção 2.5). Toda a ecologia de saberes constituída pela comunidade de Prática Exploratória (NUNES, 2022), suas relações e a continuidade do trabalho reflexivo são construídas discursivamente.

Seguindo a perspectiva social desta pesquisa, trago a antropologia das emoções para entender como as construímos discursivamente. Esse foco no social nos mostra que as emoções são atravessadas por contextos socioculturais e históricos muito particulares. Por isso, Rezende e Coelho (2010) se alinham às Ciências Sociais para discutir como as concepções relacionadas às emoções se

<sup>24</sup> **APPE**: Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório.  
**ARPE**: Atividades de Reflexão com Potencial Exploratório.

transformam ao longo da história e entre as culturas, resultando em maneiras diferentes de entender, viver e comunicar os estados emocionais. É importante ressaltar que não se negam as questões biológicas das emoções, mas para esta pesquisa, foco nas emoções construídas pela linguagem.

De forma semelhante, seguindo a ótica socioconstrucionista, abordo os estudos de narrativas como forma de criar uma realidade social e também como formas de ação e de fazer sentido na vida (MOITA LOPES, 2001). Ademais, me apoio nas contribuições teóricas da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994), devido a sua preocupação com “as relações entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social (...) a importância do papel do contexto, em particular do contexto social (...)” (NEVES, 2004, p. 41). Também me baseei no sistema de avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) que nos auxilia a categorizar as avaliações e nos mecanismos de avaliação (THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014) disponíveis na língua para avaliarmos o mundo à nossa volta.

As interpretações que apresento nesta tese são informadas por uma perspectiva social do discurso e das interações que me proponho investigar. O discurso constrói as emoções, as narrativas, as avaliações que são conceitos que considero, assim como o próprio discurso, dinâmicas, fragmentadas, múltiplas, contraditórias, complexas e vivas.

Uma vez que relacionados os estudos apresentados na fundamentação teórica, no próximo capítulo, discorro sobre a configuração da pesquisa.

## 4 Configuração da pesquisa

...o não saber se torna saber no encontro, na reflexão, no entendimento. Não está lá pronto, floresce com o outro. Bem, é uma proposta da Prática Exploratória.

Walewska<sup>25</sup>

Para compreender as razões pelas quais três praticantes fazem parte do grupo de Prática Exploratória por quase 30 anos e como coconstroem discursivamente os aspectos que consideram sustentáveis no ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória, percorri alguns caminhos teórico-metodológicos que apresento neste capítulo. Esta pesquisa foi configurada a partir da abordagem teórico-metodológica da pesquisa qualitativa-interpretativista (MINAYO, 2001; DENZIN, LINCOLN, 2006; LINCOLN, GUBA, 2006), com base no paradigma da pesquisa do praticante (COCHRAN-SMITH, LYTTLE, 2009; HANKS, 2017), de cunho autoetnográfico (JONES, ADAMS, ELLIS, 2016). Em seguida, apresento aspectos fundamentais desta pesquisa, tais como contexto, as praticantes e as conversas exploratórias (MILLER, 2001; MORAES BEZERRA, 2007; NUNES, 2017).

A seguir, explico como entendo uma pesquisa qualitativa interpretativista.

### 4.1

#### A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa se apresenta como uma abordagem que estuda aspectos subjetivos, fenômenos sociais e o comportamento humano. Os objetos de estudo são eventos que ocorrem em determinado tempo, local e cultura. Denzin e Lincoln (2006) assinalam que a pesquisa qualitativa, advinda da sociologia e antropologia, surgiu da necessidade de entender o outro, um outro primitivo e exótico, de cultura diferente do pesquisador.

Segundo Minayo (2001, p. 21-22), uma pesquisa qualitativa se preocupa com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”. Dessa forma, é um conjunto de práticas, atitudes e crenças diante

---

<sup>25</sup> Membro do grupo de Prática Exploratória e colaboradora desta pesquisa.

do processo investigativo que posiciona o pesquisador no mundo (DENZIN, LINCOLN, 2006).

Ao realizar um trabalho dentro da abordagem da pesquisa qualitativa, assumo trabalhar em um espaço interdisciplinar. Além disso, concordo que há uma relação de proximidade entre o pesquisador e o que se pretende estudar. Apesar da pesquisa qualitativa ter apresentado diferentes vieses ao longo da história, ainda se percebe a permanência de sua essência naturalista e interpretativista.

Nesse sentido, destaca-se a capacidade de contemplação do pesquisador segundo o paradigma interpretativista. A compreensão que o pesquisador constrói está diretamente imbricada às práticas sociais e suas crenças, visto que ele não é passivo, mas um agente ativo durante a investigação (BORTONI-RICARDO, 2008). A referida autora salienta que há uma variedade de métodos interpretativistas desenvolvidos no âmbito da pesquisa qualitativa, tais como, pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico etc.

Consoante Lincoln e Guba (2006), não há nenhum método capaz de produzir verdades, assim como não existe o melhor método para construção do conhecimento. Porém, existem maneiras de pesquisar mais adequados para atender às necessidades de cada pesquisa, apropriados para o contexto, conforme as demandas do processo e a postura do pesquisador. Isto posto, acredito que os procedimentos metodológicos de uma investigação precisam estar condizentes com a visão de mundo e as crenças do pesquisador.

A presente investigação caracteriza-se como qualitativa-interpretativista, pois não busco verdades absolutas. Todo esse movimento se trata de gerar entendimentos a respeito das percepções coconstruídas sobre as sustentabilidades, atribuídas ao ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. Ao me alinhar a um paradigma qualitativo, configuro uma pesquisa colaborativa, ou seja, compartilho a responsabilidade de pesquisar com outros praticantes exploratórios. Além disso, segundo Gergen e Gergen (2006, p. 370), as múltiplas vozes na pesquisa validam os entendimentos, pois “proporciona[m] um leque potencialmente rico de interpretações ou de perspectivas”.

Assumo uma pesquisa sem um passo a passo, mas com uma “variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguir compreender melhor o assunto” (DENZIN, LINCOLN, 2006, P. 17). A próxima ação da pesquisa vai se desenhando conforme os entendimentos daquele momento, das

interpretações dos colaboradores e das suas emoções que também são construídas em um processo.

Os entendimentos gerados tomam proporções desconhecidas para a formação de nossas identidades como professoras, alunas, praticantes, cidadãs e seres humanos. A pesquisa qualitativa se configura como uma tentativa de humanizar mais as relações, a própria pesquisa e as metodologias. Refere-se a um movimento de pessoas se reconhecendo como iguais e diferentes, como parte do contexto e do trabalho colaborativo para entender, de se tornar agente e autor. O humanizar essa prática de pesquisa foca não nos resultados, mas na qualidade das vidas envolvidas (GIEVE, MILLER, 2006), direta e indiretamente nesse processo.

Isto posto, busco meus entendimentos a partir de como percebo e entendo, ou seja, de como interpreto as práticas sociais. Acredito que a noção sobre o que acontece na pesquisa qualitativa seja algo criado em um processo contínuo, pois não buscamos encontrar a verdade, uma vez que as práticas sociais se configuram como algo dinâmico, perspectivado. Cada evento é entendido de maneiras diferentes por cada um de nós, talvez, por isso, estejamos sempre em busca de entender o que está acontecendo, porque, para nós, não existem determinismos.

Na próxima seção, discorro sobre como se configura uma pesquisa do praticante.

## 4.2

### A pesquisa do praticante

No capítulo 2 (cf. seção 2.1), fiz uma breve apresentação sobre a pesquisa do praticante e a Prática Exploratória, que é considerada uma modalidade de pesquisa do praticante (HANKS, 2017). Entretanto, nesta seção, pretendo aprofundar esse tópico na tentativa de justificar os caminhos que me fizeram optar por tal posicionamento, pois se trata da minha atitude e de minhas colaboradoras mediante ao ato de pesquisar.

A pesquisa do praticante se caracteriza como um modo de investigar subjetivo, qualitativo e não solitário, uma vez que há o desejo de pesquisar com o outro. Primeiramente, acredito ser importante dizer o que entendo por pesquisa e por praticante. Alinhada a Santos (1991), compreendo que o ato de pesquisar surge do querer saber das coisas; está na oportunidade de desenvolver o processo de

construção de conhecimento dos sujeitos. Entendo aqui sujeitos como construtores de conhecimento, como os praticantes. E o que significa ser praticantes? Toda e qualquer pessoa que esteja inserida em alguma prática social, que pertença a uma comunidade e que deseja fazer pesquisa com o outro de forma colaborativa.

De fato, fazer pesquisa do praticante está além de uma escolha, pois se configura como uma postura, um posicionamento diante da vida e do desejo pela transformação social. De acordo com Cochran-Smith e Lytle (2009, p. xii), a pesquisa do praticante representa:

[...] um modo de vida e uma visão de mundo que tem uma influência poderosa sobre tudo isso e também tem o potencial de ajudar a construir alianças maiores entre praticantes e outros que fazem parte de movimentos sociais e intelectuais maiores comprometidos com a mudança escolar e social.

Tanto a vida quanto o ato de pesquisar são dinâmicos, com grande anseio pela busca de entendimentos e a construção do conhecimento. Este trabalho aborda questões sobre a vida e se alinha à pesquisa do praticante, porque se trata de uma pesquisa comprometida em investigar a prática dos que trabalham em contextos nos quais o conhecimento é construído. Não somente ao que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, mas, principalmente, à geração de entendimentos sobre as relações humanas e as emoções emergentes na vida nesses contextos. Constantemente nos reunimos para nos relacionar com quem está ali no momento, mas, para além disso, nos vinculamos com quem está nos nossos trabalhos, em nossas casas, e a partir do outro nos conectarmos com nós mesmos. Conforme Miller, Cunha e Allwright (2020, p. 4), os encontros com outros praticantes são:

[...] oportunidades para expressar questões e perguntas instigantes, que emergem das experiências vividas e reflexões. Dependendo das características dos praticantes e do que é percebido nos contextos institucionais, os praticantes podem, entre outras opções, refletirem suas práticas: levantando problemas para serem resolvidos, questões para serem entendidas, e assuntos para serem discutidos; compartilhando narrativas profissionais e pessoais; construindo pôsteres multimodais colaborativos que emergem dos assuntos a serem apresentados nos eventos profissionais [...]. Para nós, o benefício mais importante da pesquisa do praticante é os professores e professores formadores entenderem que a pesquisa do professor está 'associada mais com incertezas do que com certezas, levando mais questões e dilemas do que buscando resolvê-los, e com o reconhecimento de que a investigação se origina e gera questões' (COCHRAN-SMITH AND LYTLE 1999, 21 apud MILLER, CUNHA, ALLWRIGHT, 2020, p. 4).

Nessa perspectiva, Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 41-45) relacionam oito características que são comuns aos gêneros de pesquisa que compõem o guarda-chuva denominado pesquisa do praticante:

### **1. Praticante como pesquisador** (cf. *Practitioner as a Researcher*)

Todos os envolvidos direta e indiretamente são considerados pesquisadores. As praticantes, incluindo eu, fazemos parte do grupo de Prática Exploratória, por isso, somos todas *insiders* dessa comunidade. Nesta tese, as praticantes não são consideradas o objeto de estudo ou apenas informantes. As praticantes aqui apresentadas são convidadas a se envolverem na pesquisa e atuam como co-pesquisadoras. Na pesquisa do praticante, somos profissionais e pesquisadoras, atuando em contextos profissionais, sem a necessidade de pesquisadores de fora.

### **2. Comunidade e colaboração** (cf. *Community and Collaboration*)

A comunidade trabalha em conjunto como praticante. Assim, além de contribuírem com os encontros, com suas experiências na Prática Exploratória, suas narrativas de histórias de vida e conselhos sobre os encaminhamentos da pesquisa, as professoras me auxiliaram na seleção de alguns trechos para compor a análise apresentada nesta tese.

### **3. Conhecimento, conhecedores e saber** (cf. *Knowledge, Knowers, and Knowing*)

Parte-se do pressuposto de que quem está inserido em contextos específicos tem conhecimento significativo sobre as situações. Conforme Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 42), “isso significa que todos os participantes das comunidades de investigação são considerados conhecedores, aprendizes e pesquisadores”. Nesta tese, todos os entendimentos e os conhecimentos são coconstruídos por quem vive a Prática Exploratória, por quem faz parte do grupo, por quem está aberto a aprender e a buscar novos conhecimentos.

### **4. Contexto profissional como local de investigação/ Prática profissional como foco de estudo** (cf. *Professional Context as Inquiry Site/Professional Practice as Focus of Study*)

O contexto em que os praticantes estão inseridos torna-se o local de questionamentos e de teorizar as práticas. Dessa forma, as questões de pesquisa surgem da prática diária, sendo o contexto o local de investigação. Na presente pesquisa, procuro investigar um ponto da minha prática, da minha experiência como

professora e pessoa, além de membro do grupo da Prática Exploratória. As participantes e eu vivemos um movimento reflexivo contínuo em nossas vidas, assim, o que apresento aqui acaba sendo de interesse do grupo também.

#### **5. Linha tênue entre pesquisa e prática** (cf. *Blurred Boundaries Between Inquiry and Practice*)

Para Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 42), “os limites entre investigação e prática se confundem quando o praticante é um pesquisador e o contexto profissional é um local para pesquisa”. Nesta pesquisa, me considero praticante ao mesmo tempo que sou a pesquisadora. Além de investigar a minha própria prática, me encontro em um processo de formação continuada que acontece como membro do grupo, como aluna de um curso de pós-graduação e na minha sala de aula quando sou professora. Os papéis se confundem nos variados contextos em que frequento, pois entendo esse movimento como um posicionamento investigativo que decido ter mediante à vida. Ao mesmo tempo em que ensino, me permito aprender, investigar, trabalhar e compartilhar entendimentos e incertezas.

#### **6. Validade e generalização** (cf. *Validity and Generalizability*)

Esse item trata da legitimidade da pesquisa, mas esse conceito na pesquisa do praticante se diferencia de critérios tradicionais. Segundo Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 43), “as noções de validade são semelhantes à ideia de confiabilidade que foi encaminhada como uma forma de avaliar os resultados da pesquisa qualitativa”. Por isso, a legitimidade da pesquisa pode ser garantida através de exemplos reais de prática atual com bastante detalhe para que a comunidade possa julgar a pesquisa como útil e confiável. Considero que, no presente trabalho, a confiabilidade se configure por ser uma pesquisa colaborativa, pois não se trata de uma pesquisa feita por um único indivíduo, mas por praticantes que pertencem a uma comunidade. Compartilhamos entendimentos, objetivos específicos e estamos todos envolvidos no movimento investigativo, de forma orgânica, dialógica e democrática. Além disso, pesquisamos a nossa prática e nossas histórias de vida.

#### **7. Sistemática** (cf. *Systematicity*)

A sistematicidade diz respeito às múltiplas formas de gerar reflexões e diferentes recursos considerados como registros. Um dos fatores relevantes da

pesquisa do praticante é o envolvimento entre várias modalidades de registros, tais como gravações, observações pessoais, conversas, entrevistas, textos escritos, desenhos. Tudo pode ser documentado, mudanças de perspectiva da pesquisa, mudanças de ideias, questões pessoais do pesquisador, obstáculos encontrados durante a investigação. Nesta tese, os entendimentos partiram das minhas observações pessoais em relação ao grupo de Prática Exploratória e às participantes. Entretanto, os registros principais são as conversas exploratórias com as praticantes, além dos entendimentos das conversas com minha orientadora e professoras, minhas interpretações dos textos lidos, minhas observações das reuniões e eventos do grupo, discussão com os grupos de pesquisa que frequento, os reencontros com as participantes, assim como qualquer conversa que tenho sobre a pesquisa. O que diferencia esse processo de geração de registros de outras formas é a construção coletiva com as praticantes, de forma comprometida e que faça sentido para todos.

#### **8. Publicidade, conhecimento público e crítica** (cf. *Publicity, Public Knowledge, and Critique*)

Na pesquisa do praticante, a publicidade do material é importante para que outros pesquisadores e membros da comunidade tenham acesso. Todo o conhecimento gerado se torna acessível visto que podem sugerir outros *insights* para os praticantes, inclusive, de outras comunidades.

Diante da dinamicidade da pesquisa do praticante, a investigação vai se configurando a partir das necessidades das participantes que, por sua vez, refletem e teorizam conforme constroem entendimentos coletivamente e colaborativamente. Apesar de se enfatizar todo um trabalho feito em comunidade na pesquisa do praticante, de ser um movimento de pesquisa feito com o outro, é importante ressaltar o idiossincrático do indivíduo. Para Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 55), “na investigação do praticante, o indivíduo não desaparece no coletivo e a publicidade não diminui as qualidades individuais da prática”.

Por tratar de questões que emergem da minha formação docente e do dia a dia das minhas colegas, na próxima seção, apresento as características de uma pesquisa de cunho autoetnográfico.

### 4.3

#### Uma pesquisa de cunho autoetnográfico

Além de qualitativa-interpretativista e de ser uma pesquisa do praticante, esta tese também tem natureza autoetnográfica. Pesquiso uma comunidade de prática da qual faço parte, logo, falo de um lugar de pertencimento, de *insider*. Trata-se de uma pesquisa sobre relações humanas, de como me construo a partir do outro uma vez que ao escutar o outro, me permito escutar a mim mesma também. A autoetnografia salienta aspectos como uma “reflexão de si mesmo, de um sujeito com crenças, sentimentos, experiências” (PEREIRA; VIEIRA, 2018, p. 2).

Os entendimentos construídos, de forma colaborativa, são nossos, mas são muito mais meus, visto que sou eu quem escreve, quem escolhe as palavras, quem prioriza as informações, quem constrói a sintaxe do texto. Ademais, todos os entendimentos partem de como percebo as participantes, as reuniões, a sala de aula, minha participação e contribuição no grupo, minhas reflexões, escrevo sobre mim e como entendo as experiências que vivemos no grupo. Então, é uma investigação autoetnográfica, pois conecta as vidas das praticantes, os entendimentos, as reflexões a uma forma de pesquisar. A autoetnografia apresenta as experiências das pessoas no contexto de relacionamentos, categorias sociais e práticas culturais (JONES, ADAMS, ELLIS, 2016). Na verdade, são as nossas múltiplas identidades que vão se construindo e configurando a pesquisa autoetnográfica ao mesmo tempo.

Nesta pesquisa, não são apenas os meus registros que estão sendo apresentados, são as nossas histórias, nossas narrativas, nossas conversas. Somos nós, com todas as nossas vulnerabilidades, com nossas ausências, mas também, com nossas reflexões, nossas emoções, nossas crenças e entendimentos. Para Ellis e Bochner (2000, p. 738):

Então, há a vulnerabilidade de se revelar, não ser capaz de retirar o que você escreveu ou ter qualquer controle sobre como os leitores o interpretam. É difícil não sentir que sua vida está sendo criticada, assim como seu trabalho. [...] É claro que também há recompensas - por exemplo, você passa a se entender de maneiras mais profundas. E com a compreensão de si mesmo, vem a compreensão dos outros. A autoetnografia fornece uma via para fazer algo significativo para você e para o mundo.

Nesse âmbito, parto das minhas emoções, minhas narrativas e motivações pessoais para construir esta tese, como uma forma de teorizar minhas dores e outros processos comuns do ser humano. Compreendo que esta pesquisa trata mais sobre

mim do que sobre o outro e minhas contribuições serão, assim como em toda pesquisa, as idiossincrasias tais como elas se configuram, o olhar que é construído, as relações que se estabelecem a partir de um momento e de um lugar situado. A epistemologia que se almeja, no fim das contas, será construída por cada leitor de forma muito individual e, até no momento da recepção, essa pesquisa se desenha como autoetnográfica. Dessa forma muito particular, a partir de nossas narrativas, a pesquisa em si vai criando uma rede de relacionamentos, conectando cada vez mais pessoas, sendo autoetnográfica para cada leitor. Ainda alinhada a Ellis e Bochner (2000, p. 742):

Em textos narrativos pessoais, os autores tornam-se "eu", os leitores tornam-se "você", os sujeitos tornam-se "nós". Os participantes são incentivados a participar de um relacionamento pessoal com o autor/pesquisador, a serem tratados como co-pesquisadores, a compartilhar autoridade e a criar suas próprias vidas em suas próprias vozes. Os leitores também assumem um papel mais ativo ao serem convidados para o mundo do autor, evocados a um nível de sentimento sobre os eventos que estão sendo descritos e estimulados a usar o que aprenderam lá para refletir, compreender e lidar com suas próprias vidas. O objetivo é escrever de forma significativa e evocativa sobre tópicos que importam e podem fazer a diferença, incluindo experiências sensoriais e emocionais.

O viés autoetnográfico veio pelo desejo de pesquisar algo significativo para mim e minhas colegas. Nossas vidas e profissão são significativas e vivemos intensamente o que será apresentado nesta tese. Ao optar por ser professora e estar na sala de aula, escolho uma vida de pesquisa; pesquisar a minha prática, as relações que me cercam, o meu lugar. Ir ao encontro da pesquisa acadêmica não é sinônimo de seguir por um caminho espinhoso, mas de refletir e levar uma vida que seja significativa, pelo menos para mim. Acredito em uma pesquisa que seja tão necessária quanto natural ao ser docente. Um pesquisar como parte indissociável da prática docente, em que seja natural construir junto, compartilhar e buscar entendimentos através do ato investigativo. Quando um professor pesquisa com entrega, com afeto, ele prioriza o que realmente importa, as relações. Isto posto, coaduno com Bochner (2016, p. 53), ao entender que:

Autoetnografia é uma expressão do desejo de transformar a investigação das ciências sociais em uma prática não alienante, na qual eu (como pesquisador) não preciso suprimir minha própria subjetividade, onde posso me tornar mais sintonizado com a subjetividade sentida pelas experiências de outras pessoas, onde sou livre para refletir sobre as consequências do meu trabalho, não apenas para os outros, mas também para mim, e onde todas as partes de mim – emocional, espiritual, corporificado e moral – podem ser expressas e integradas em meu trabalho (Bochner, 2005; Richardson, 1992). É uma resposta a uma crise existencial – um desejo de fazer um trabalho significativo e levar uma vida significativa.

A pesquisa exige entrega, envolvimento, emoção, portanto, se não for pessoal, se não for sobre si, acabará se tornando autoetnográfica ao longo do processo de pesquisar. Aos poucos a vida entra na pesquisa e a pesquisa na vida, inevitavelmente. Entendo como um processo de ampliar os limites da pesquisa científica tradicional, pois ao estudar a si mesmo, estudar as relações e as emoções, vou além do ser científico-tradicional. Isso não quer dizer que seja uma pesquisa melhor “ou mais confiável, generalizável e/ou válida do que outros métodos, mas ao invés disso, fornece outra abordagem para estudar a experiência” (JONES, ADAMS, ELLIS, 2016, p. 33).

Bochner (2016) afirma que autoetnografia não é uma metodologia, mas um modo de vida que reconhece contingência, finitude, imersão no ser. A pesquisa do praticante e a Prática Exploratória sugerem um caráter autoetnográfico, pois se tratam de um posicionamento, uma postura reflexiva, agentiva, que nos leva a uma constante busca por entendimentos situados de experiências vivenciadas. Assim, a autoetnografia se tornou um ponto de encontro para quem entende que o ato de pesquisar precisa se tornar mais humano (BOCHNER, 2016).

Na próxima seção, apresento a trajetória da pesquisa.

#### 4.4

##### **A trajetória da pesquisa**

Na introdução, apresentei as razões que me levaram a realizar esta pesquisa, mas acredito ser importante para o leitor explicar um pouco mais sobre o caminho que percorri até aqui. Quando decidi fazer o doutorado, pensei em buscar entender por que alguns professores do grupo de Prática Exploratória continuavam frequentando as reuniões de forma ativa por tantos anos.

Fui apresentada à dinâmica e às ideias do grupo ainda na graduação, mas nada que me motivasse a continuar naquele movimento de coconstruir conhecimento de forma colaborativa. Quase dez anos depois de formada, ao voltar a esse grupo, durante o mestrado ainda, reconheci alguns participantes e fiquei surpresa porque eram os mesmos. Na minha percepção, era um grupo bem animado e engajado, cheio de planos e entusiasmados por estarem reunidos. Senti que eram felizes por estarem ali.

Despertava-me certa curiosidade que muitos ainda eram ativos em planejar os eventos, viagens para seminários, *workshops* em escolas, projetos paralelos e discussões em relação a qualquer tópico levantado. Chamava minha atenção também a escuta sempre sensível para as narrativas desesperadas ou de sucesso que algum participante ocasionalmente trazia. Eu mesma levei algumas histórias. Na época, pensava “quantas histórias similares a essa elas já ouviram durante tantos anos? Por que tanto interesse em ouvir novas histórias? O olhar em relação ao outro, à sala de aula, o compromisso com a educação era tão cuidadoso e tão cheio de amor que quis permanecer ali. Quando terminei o mestrado e cogitei entrar no doutorado, meu primeiro pensamento foi tentar entender como as reuniões do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro se configuravam. Na minha cabeça, naquele momento, parecia que o que acontecia com aquele grupo só podia estar conectado às reuniões. Decidi que iria pesquisar as reuniões da Prática Exploratória para entender o que fazia os participantes daquele grupo serem tão motivados, criativos, reflexivos e constantes nessa dinâmica.

No início de 2019, ingressei no doutorado disposta a entender as reuniões, que pensava, precocemente, manter as sustentabilidades de alguns membros do grupo. Fiz algumas disciplinas, frequentei as reuniões e fui amadurecendo em relação às ideias do grupo. Ficava bastante ansiosa por aqueles encontros, porque me sentia acolhida, ouvida e, definitivamente, não estava sozinha em relação as minhas questões. Durante aquelas duas horas, compartilhávamos as nossas experiências, mas, muito além disso, construíamos ideias, planos, sugestões de leituras; criávamos, pensávamos em um milhão de coisas ao mesmo tempo, dividíamos pães de queijo, biscoitinhos, bolos e chocolate. Dividíamos risadas, choros, abraços, pôsteres e canetinhas para fazer os pôsteres. A cada pessoa que chegava fazíamos uma festa; nos alegrávamos ao ver o outro chegar, mas ver não no sentido físico. O que vou explicar agora, me fez lembrar os zulus, que são um povo do sul da África e residentes da província *KwaZulu-Natal*. Eles têm uma palavra, *sawubona*, que significa “eu te vejo”, e que quer dizer que eu vejo seus medos, sonhos, fraquezas, tristezas e alegrias. O ato de ver a que me refiro aqui é o olhar amoroso, empático, solidário, de compreensão, de acolhimento, de conexão com o outro, que faz com que nos conectemos com a nossa própria vulnerabilidade e humanidade.

As reuniões presenciais, em sua maioria, aconteciam na sala LF42, uma sala que, de tão especial, recebeu um nome especial: Cleonice Berardinelli<sup>26</sup>. Esta sala se localiza no Edifício Padre Leonel Franca, o “prédio do restaurante Couve-Flor”, que fica no fim do campus da PUC-Rio. Muitas coisas aconteceram ali. Às vezes, nos encontrávamos em outras salas também, o importante mesmo era estar juntos. Escrever sobre as reuniões me emociona, só de lembrar nesse momento em que escrevo, sinto o coração apertado, o engasgo na garganta e as lágrimas que escorrem são de saudades. Passei alguns minutos devaneando aqui e pensando: será que teremos isso novamente?<sup>27</sup>

No início de 2020, minha orientadora e eu planejamos que iria gravar as reuniões e transcrevê-las, na tentativa de gerar os registros e entendimentos a respeito da configuração dos encontros do grupo. Entretanto, logo após a primeira reunião do ano, que foi presencial, veio a pandemia do COVID-19 e a impossibilidade de nos encontrarmos presencialmente. Aos poucos, os recursos tecnológicos foram nos auxiliando com a nova forma de viver nossos dias, até que as reuniões passaram a ser de forma online. Atualmente, os encontros são feitos uma vez por mês, por uma plataforma que possibilita a realização de conferências remotas.

Mediante o novo cenário, optei por não gravar as reuniões online. Percebia que a interação nelas tinha mudado e que esse aspecto poderia modificar o foco original da minha investigação. Na época, continuei com os mesmos objetivos, mas não senti a mesma sinergia de forma online. Por isso, muito contrariada, decidi conversar com algumas praticantes do grupo fora das reuniões. Para escolher as participantes, estabeleci alguns critérios para convidar quem poderia colaborar comigo, visto que não teria condições de conversar com todos os praticantes do grupo. Os critérios que estipulei estavam relacionados com as características dos membros que mais me chamaram atenção quando voltei a me reunir com o grupo, quase dez anos depois do meu primeiro contato com a Prática Exploratória.

O primeiro critério foi o tempo de participação na comunidade, pois como estou pesquisando as sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática

---

<sup>26</sup> A sala recebeu este nome em homenagem à professora Cleonice Seroa da Mota Berardinelli, que foi uma professora universitária brasileira, especialista em literatura portuguesa e a integrante mais longeva da Academia Brasileira de Letras.

<sup>27</sup> No momento em que escrevia este capítulo, as reuniões e eventos estavam acontecendo de forma online por causa da pandemia de COVID-19.

Exploratória, pensei que quanto mais tempo a praticante estivesse no grupo, mais relevante seria sua contribuição para a minha pesquisa. Entendo que quanto mais tempo participando da comunidade, mais razões as professoras teriam para permanecer no grupo. Logo, eu conheceria mais histórias sobre a Prática Exploratória. Um segundo critério que defini foi a constância na participação, por entender que as características de continuidade, permanência e resistência são importantes para se manter sustentável em qualquer prática. Um terceiro critério foi o de ser ativo no grupo, sempre engajado de alguma forma com as programações e planejamentos construídos colaborativamente. É importante ressaltar que não existem cobranças em relação à assiduidade e ao engajamento dos participantes nas atividades; as características descritas são parte da postura de muitos membros na comunidade de Prática Exploratória. Acredito que o caráter flexível seja o que mais incentive a permanência de muitos praticantes. Segundo Maria Isabel Azevedo Cunha – a Bebel – professora, praticante exploratória e uma das coordenadoras do grupo por mais de 30 anos, “é o que gosto na PE, essa falta de rigidez. Nós temos alguns princípios e uma prática flexível” (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA in: ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 221).

De início, pensei em fazer uma reunião com todas juntas, mas, por conflitos de horário, acabei fazendo de forma individual. Apresento as participantes na seção 4.6, que são, à saber: Walewska, Isolina e Clarissa. As praticantes estavam cientes dos objetivos da pesquisa, das informações que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e autorizaram a divulgação de suas identidades conforme descrito no termo<sup>28</sup>.

A seguir, apresento algumas reflexões sobre a necessidade de uma postura ética ao desenvolver uma pesquisa com seres humanos.

## 4.5

### A necessidade de uma reflexão ética

Nesse momento, é importante ressaltar os aspectos éticos da pesquisa, pois se trata de uma pesquisa com seres humanos. “Etimologicamente, a palavra ‘ética’

---

<sup>28</sup> Os documentos encontram-se no anexo desta pesquisa.

origina-se do termo grego *ethos*, que significa o conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade ou cultura” (MARCONDES, 2007, p. 9). Na comunidade de Prática Exploratória, os princípios aos quais nos alinhamos salientam os valores éticos do grupo, em virtude de uma preocupação que leva a um trabalho inclusivo (MILLER, 2012).

Ao pesquisar as práticas sociais, a Linguística Aplicada também evidencia o caráter ético, pois “a ética aborda, centralmente, nossa vida concreta, nossa prática cotidiana” (MARCONDES, 2007, p. 11). Por se tratar de uma investigação sobre a vida humana no grupo da Prática Exploratória, reforço que todas as conversas foram realizadas de forma respeitosa, ética e responsável, considerando o compromisso assumido de zelar pela integridade das praticantes e pela minha própria.

As praticantes foram informadas sobre tema, objetivos da pesquisa, danos e prejuízos, informações que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pela Câmara de Ética em Pesquisas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e autorizaram a divulgação de suas identidades conforme descrito no termo. Acredito que o documento mencionado possibilite, de alguma forma, preservar as praticantes e evitar “a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores [o que] pode representar danos irreparáveis” (CELANI, 2005, p. 107).

Considerando que as “pessoas não devem ser expostas indevidamente” (ibid., p. 107), evidencio que todas as conversas geradas nessa pesquisa, mesmo depois de transcritos e analisados, foram acessadas pelas praticantes. Não vejo Walewska, Clarissa e Isolina apenas como participantes desta tese, mas como colaboradoras e copesquisadoras, que constroem os significados junto comigo, pois como destaca Celani (2005, p. 109):

A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder. Isso é muito bem expresso por Stronach & MacLure (1997, apud Howe & Moses, 1999), quando alertam para a necessidade dos participantes também passarem a desempenhar um papel muito mais ativo no desenrolar do processo de pesquisa, inclusive questionando seus métodos e os resultados, à medida que ela se desenvolve.

Na próxima seção, apresento minhas companheiras de pesquisa.

## 4.6

### As praticantes

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa que privilegia a agentividade das praticantes, pedi para que minhas colegas se apresentassem para os leitores. Walewska e Clarissa o fizeram durante o nosso segundo encontro online, enquanto Isolina mandou um áudio por um aplicativo de mensagens instantâneas. Como as autoapresentações foram feitas oralmente, as transcrevi sem intenção de analisá-las, por isso, optei por uma transcrição simples, sem marcações de prosódia e de forma mais parecida possível com a linguagem escrita. Ao final das apresentações, teço algumas reflexões a respeito de como percebo o estilo de cada praticante.

#### 4.6.1

##### Walewska

Pensando na apresentação e no segundo encontro, enviei uma mensagem às participantes, pedindo que se apresentassem, de forma escrita ou oral, bem livre e autoral. Depois de alguns dias, Walewska me mandou por e-mail a seguinte biodata:

*Professora de inglês do município do Rio de Janeiro, juntei-me, em 1998, ao grupo de Prática Exploratória. Desde então, em parceria com as/os alunas/ alunos do ensino fundamental, trabalho para entender a qualidade das nossas vidas na e da sala de aula. Em 2013, os graduandos de Letras da PUC-Rio, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID<sup>29</sup>), se uniram a esse desafiador e envolvente trabalho de valorização das inúmeras oportunidades de aprendizagem que a sala de aula apresenta.*

Quando marcamos o nosso segundo encontro para olharmos juntas a transcrição de nossa primeira conversa, pedi que Walewska se apresentasse novamente e, de forma mais descontraída, ela se autoapresentou da seguinte forma:

*Eu sou uma pessoa em construção, sou uma pessoa apaixonada pelo que faço e pelo o que eu venho fazendo esses anos todos. Nessa história dos anos todos, volta lá para o ano em que eu descobri que queria ser professora. Aí comecei esse caminho, fui assim né, entra para direita, entra para a esquerda, vai para frente,*

---

<sup>29</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES. Este “programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 20 fev. 2023.

*sobe, desce e eu procurando caminhos. Nessa história de procurar caminhos, houve uma época em que eu queria mesmo um produto, uma receita para dar tudo certo, foi quando encontrei a Prática Exploratória, e aí eu não busquei mais receitas, eu continuei nessa construção que eu acho que é assim. Não sei, mas pensei em me apresentar assim, uma pessoa em construção, que vai caminhando e que nesse caminhar vai se envolvendo e aprendendo com as pessoas. Eu era uma professora que queria aprender para. Eu queria aprender para dar uma aula boa, para ser uma boa professora, para ser muito querida pelos alunos, para ser aceita por aquele grupo da escola. Depois da Prática Exploratória, eu aprendi a fazer com os alunos, com vocês todos, com o grupo, com o PIBID. Não é mais PARA, agora é COM. E aí, eu continuo assim. Posso me aposentar daqui a pouco, vou me aposentar, mas vou continuar vendo, subindo, descendo, direita, esquerda, errando, acertando, mas eu acho que é isso. Quem eu sou? Acho que uma pessoa que está aprendendo e fazendo. Eu acho que tem muito essa coisa do esperar, eu tenho muito um olhar que não sei se é positivo, não sei se é de esperança, mas esse olhar de quem acredita que vai acontecer. Depois desses 43 anos, eu já tenho ex-alunos que são parceiros, que já são praticantes exploratórios, eu tenho alunos que a mãe já foi minha aluna. Então, é rever a minha prática com muitos olhares e isso vai me encantando, vai me alimentando.*

#### 4.6.2

##### Clarissa

Assim como fiz com Walewska, enviei uma mensagem para Clarissa para combinar um segundo encontro com o objetivo de ler e discutir sobre os pontos principais de nossa primeira conversa. No início de nosso encontro, li alguns poucos excertos do encontro anterior, então, pedi para que ela se apresentasse, respondendo a seguinte pergunta: quem é Clarissa? A participante começa contando uma narrativa que vai respondendo à pergunta ao longo de toda nossa conversa. Editei respeitosamente para focar apenas nas partes em que entendo como uma autoapresentação:

*Não sei se foi agora na conversa ou em algum momento antes, você tinha falado da sustentabilidade para mim. Aí eu fiquei pensando, como eu estava com esse objetivo na cabeça de me apresentar, eu fiquei tentando fazer um link de uma outra vertente da sustentabilidade em relação a minha história de vida com a Prática Exploratória, porque eu fui aluna da Bebel no Ensino Fundamental I, então assim, quer mais sustentabilidade que isso? Então, eu acho que sem a gente ainda ter conhecido o Dick Allwright, eu tive contato com a exploratoriedade da Bebel. [...] A Bebel já era uma professora diferente, então, talvez, eu até falo um pouco disso na minha tese, se eu fosse pontuar o início, seria eu ter sido aluna da Bebel. Fui aluna da Inés na graduação, na prática de ensino. Comecei a me identificar muito com a Inés e não era Prática Exploratória ainda, era prática de ensino. Teve uma época em que eu morei fora e toda vez que eu voltava eu ajudava nos eventos e assim fui me tornando cada vez mais exploratória, no sentido oficial de ser, mas à distância. Eu vinha e sempre tinha coisa para eu fazer e isso era muito prazeroso.*

*Eu mantinha esse contato com elas. Aí depois, eu realmente comecei a trabalhar com a Inés e a Bebel, mas sempre dando aulas em lugares diferentes, escolas, cursos de línguas e depois comecei a participar das reuniões. Fiz o meu mestrado, mas não tinha nada a ver com a Prática Exploratória. Eu desenvolvi um currículo de aquisição de segunda língua. Mas foi o que eu disse aí, a gente é exploratória na nossa forma de ser, qualquer coisa que eu faça, eu me sinto exploratória. Assim que eu estou me apresentando, exploratória na minha vida. Talvez, eu esteja perdendo o fio da meada, mas eu estou me apresentando assim, momento de eu ser exploratória na minha personalidade, e momentos de eu ter entrado em contato com trabalhos exploratórios. Aí, os trabalhos exploratórios se culminam no doutorado que eu decidi fazer com a Inés em Prática Exploratória. [...] Engraçado porque eu falei tudo isso e faltou eu falar do meu momento agora. Eu trouxe comigo a minha vivência exploratória para Alemanha, para uma sala de aula porque eu dou aula, dou aula em uma escola tradicional de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e eu estou entrando na sala de aula sem saber Alemão como eu gostaria, como professora de inglês, claro. Eu consigo usar isso às vezes ao meu favor porque faz com que eu e os alunos nos comuniquemos naturalmente em inglês e isso é muito legal. Então quando você me pergunta quem sou eu, eu acho que características que falam muito de mim são: ser aventureira, ser corajosa, talvez um pouco, eu não sei se eu sou insequente porque eu me organizo muito para fazer as coisas, mas talvez, eu seja inocente porque eu não boto na organização tudo que eu possa vir a passar com essa quantidade de aventura que me compõem. Então, estou aqui na Alemanha hoje sem dominar a língua, em um país muito estruturado em que tudo é regra, disciplina, lei, burocracia. Aí eu leio meu excerto agora e penso: “caramba, estou vivendo isso, a sustentabilidade da Prática Exploratória, mas em um outro contexto”. Ainda estou conhecendo os meus alunos, porque eu sou muito diferente deles, então a gente agora está trabalhando a confiança. Uma outra característica que eu tenho, eu dou muito valor à relação com as pessoas e eu estou trabalhando muito a gente se conhecer para a gente se confiar, para ter coragem de perguntar, para ter coragem de não saber, coragem para trabalhar junto. Isso fala de mim, eu sou muito brasileira, muito carioca, mas tenho uma certa facilidade de conhecer diferentes culturas, outros mundos e eu tenho uma joie de vivre<sup>30</sup>, uma leveza, apesar de ter também o outro lado, eu penso muito, eu exijo muito, mas eu tenho uma joie de vivre, uma leveza que é muito admirada. Então, aqui, as pessoas gostam de mim, querem conversar comigo, e às vezes, eu não consigo conversar porque eu não entendo muito o alemão e eu fico chateada com isso, mas eu estou indo para frente e vou até o final. Eu não sei qual é o final, e isso tem a ver com a Prática também, eu não sei para onde que eu vou, mas eu continuo e está aí a sustentabilidade. [...] Eu sou uma eterna estudante, eu sou uma pessoa que precisa do estudo formal, eu não sou uma pessoa que tira férias, vou até tentar agora que eu vou para Grécia, mas eu não sou o tipo de professor que tira férias e leva um romance, eu morro de inveja. [...] Fazer a tese mudou a minha vida, não mudou a minha vida como acadêmica, mas como pessoa, e eu enxergo o mundo de outra maneira. [...] Eu quero sempre ajudar, isso me caracteriza. Não só é uma coisa altruísta, mas é uma coisa meio vaidosa, está relacionado com a vaidade, e estou sempre querendo dar uma dica. [...] O que está acontecendo aqui hoje é que eu sei que estou contribuindo para você, mas eu*

---

<sup>30</sup> Tradução: alegria de viver.

*também estou contribuindo para mim. Você hoje está contribuindo para o meu domingo.*

### 4.6.3

#### Isolina

Isolina faz uma apresentação mais formal que foi enviada por aplicativo de mensagens instantâneas, em formato de áudio. Segue a apresentação:

*Meu nome é Isolina Lyra. Em 1962, me formei em professora primária pelo Instituto de Educação e em 1968, sem abandonar meu trabalho no primário, comecei como professora de inglês na Cultura Inglesa. Em 1974, fiz concurso para professora de 5ª a 8ª série, ficando assim com duas matrículas no serviço público. Continuei na Cultura Inglesa e assim permaneci até 1979, quando me licenciei dos três trabalhos para acompanhar meu marido no seu trabalho no exterior. Em 1983, como tínhamos que permanecer no exterior, tive que pedir demissão da Cultura Inglesa. Reassumi as duas matrículas no município em 1990, onde fiquei até me aposentar. Em 1995, tive meu primeiro contato com Bebel, Inés e a Prática Exploratória, desde então tenho tido um imenso prazer de fazer parte do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro. São anos de grande satisfação, viagens, novas amizades, muita leitura, muita reflexão, que acredito que tenha contribuído enormemente para o meu crescimento profissional, bem como ser humano.*

Foi interessante transcrever as apresentações, porque é possível perceber a personalidade de cada praticante em suas falas. Obviamente, esta percepção é minha, sendo assim, limitada pelo tempo que as conheço e pelo contexto em que nos encontramos, sempre nos eventos da Prática Exploratória.

Considero Walewska uma pessoa que valoriza a liberdade em seu trabalho, além de ser sociável e de alto astral. Todas as vezes que nos encontramos, a senti como sendo criativa, dinâmica e questionadora. Uma grande pensadora e apaixonada pelo que faz, por isso, quando ela me enviou uma apresentação parecida com uma biodata, confesso que, por conhecê-la relativamente bem, pensei em pedir para ela se apresentar no nosso segundo encontro, ao vivo em forma de conversa.

Clarissa reverbera força e energia com sua presença, sinto uma impulsividade e espontaneidade em suas ações que poucas pessoas têm. Além disso, percebo em Clarissa uma pessoa de ação, rapidez e decisão. Esbanja alegria, criatividade e espiritualidade. Confesso que me encanto em ouvir Clarissa falar, uma mulher de personalidade forte até na voz, ligeira e assertiva nas palavras.

Percebo em Isolina uma pessoa mais séria e disciplinada. Sinto uma personalidade forte em Isô e, como ela mesma diz em nossas conversas, autêntica,

prática, direta, segura e firme. Quando a praticante me enviou sua apresentação, achei mais formal do que esperava, mas senti que era condizente com a personalidade da colega e decidi não insistir em outro tipo de apresentação.

Após apresentar as participantes e falar das minhas impressões sobre elas, discorro sobre o que entendo como conversas exploratórias.

#### 4.7

#### **Conversas exploratórias**

Para gerar situações que nos permitissem dialogar sobre nossos entendimentos em relação às sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória, optei pelas conversas exploratórias. Primeiro, porque as havia usado no mestrado (SOUZA, 2018) e posso dizer que foi uma boa experiência, uma vez que foi criado um ambiente mais simétrico e interativo entre as participantes. Assim como Rollemberg (2008, p. 18), preferi estabelecer “um tipo de interação reconhecida no dia a dia das pessoas que se engajam em conversas, e não como uma atividade apenas técnica para extrair informações fora do contexto social, cultural e pessoal”. Segundo, porque entendo que estabelecer conversas pode ser uma maneira de estar mais alinhada aos princípios da Prática Exploratória. Inclusive, o termo ‘conversas exploratórias’ se originou nas pesquisas dos membros da comunidade, e aos poucos, o conceito foi se consolidando.

Esse termo surgiu primeiramente na tese de Miller (2001) como conversas em encontros profissionais, nas quais autora se propôs a dar consultorias para algumas professoras. Miller optou por conversas ao invés de entrevistas, pois:

[...] 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 (MILLER, 2001, p. 12-13).

Miller (2001) utilizou em sua tese o termo “conversa profissional crítica geradora de insights”. Anos mais tarde, sua orientanda de doutorado, Moraes Bezerra (2007), utilizou em sua pesquisa o termo “conversa de profissionais tornando-se conversa reflexiva”, pois desejou ressaltar que o discurso pedagógico pode ser entendido como discurso da reflexão e da conscientização profissional.

Acredito que o termo “conversas exploratórias” tenha sido desenvolvido pela necessidade de buscar “espaços discursivos onde se criam oportunidades para a coconstrução de um metadiscorso sobre o que acontece nas suas vidas em contextos profissionais” (MILLER, 2010, p. 120). Além disso, entender que o trabalho em conjunto e de forma integrada posiciona os membros lado a lado, em uma relação mais simétrica, em que o conhecimento é coconstruído, em uma parceria; o termo “conversas” ao invés de entrevistas parece ser mais apropriado.

Decidi propor as conversas exploratórias, pois não tinha a intenção de “burocratizar as perguntas” (MILLER, 2010, p. 121). O desejo era de que as praticantes ficassem à vontade para conversarem de forma livre, mesmo reconhecendo que existia um ponto de partida sobre o tema que deveria estar presente na conversa. O objetivo era que pudéssemos refletir e construir conhecimentos juntas.

Alinhada aos entendimentos de Nunes (2017, p. 50), acredito que as conversas exploratórias são um dos recursos que “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’”. Portanto, entendemos que as conversas exploratórias podem ser escolhidas como procedimentos metodológicos para gerar entendimentos visto que são “processos dinamizadores de reflexão e de novos entendimentos sobre as questões que perpassam a vida em sala de aula e em outros contextos” (DIAS et al, 2021, p. 26).

Com meus objetivos em mente, pensei em alguns tópicos que poderíamos abordar ao longo das conversas exploratórias, pois queria que falássemos sobre alguns assuntos, tais como, os princípios, as reuniões, como entendem a Prática Exploratória e porque fazem parte do grupo por tanto tempo. Ao longo das conversas, as professoras expressaram seus entendimentos, contaram algumas narrativas e também me fizeram perguntas.

Após as gravações dos primeiros encontros, transcrevi todas as conversas<sup>31</sup> e propus um segundo encontro para revisitarmos os tópicos que surgiram a partir do primeiro encontro. O objetivo dessa segunda reunião era mostrar os excertos que havia pensado analisar e conversar sobre nossos entendimentos. A partir disso,

---

<sup>31</sup> As transcrições das primeiras conversas com as praticantes encontram-se no anexo desta tese.

geramos mais registros e momentos reflexivos que foram gravados, mas não transcritos, uma vez que não senti necessidade. Cada encontro teve a duração de pouco mais de uma hora.

As conversas aconteceram de forma online, através da plataforma de conferência remota, e foram gravadas utilizando ferramentas do próprio aplicativo. A primeira conversa com Waleswka aconteceu no fim do mês de março de 2021 e a segunda, no início de outubro de 2021. O primeiro encontro com Clarissa ocorreu também no final do mês de março do mesmo ano. Entretanto, houve um segundo e terceiro encontros no final do mês de outubro de 2021, porque no segundo encontro, não conseguimos concluir nossas reflexões feitas a partir da transcrição do primeiro encontro. A primeira conversa com Isolina se deu ao final do mês de junho de 2021 e a segunda em meados de março de 2022.

Na próxima seção, explicarei sobre como organizei os registros.

## 4.8

### A organização dos registros gravados

Transcrevi toda as conversas do primeiro encontro com cada participante, selecionei alguns excertos para começar a esboçar as análises para o texto de qualificação e mostrar para cada praticante em nosso segundo encontro. Compreendo que o olhar analítico começa enquanto ainda se transcreve as gravações e seleciona os excertos, uma vez que construímos os significados enquanto escutamos os áudios várias vezes e ao escolher algumas partes da conversa em detrimento de outras. Alinhada a Mishler (1991, p. 48), entendo que “cada transcrição inclui algumas e exclui outras características da fala e reorganiza o fluxo de fala em linhas de texto dentro dos limites de uma página”.

Ao transcrever, utilizei as convenções propostas por Bastos e Biar (2015) que se basearam nos estudos de Análise da Conversação (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989)<sup>32</sup>. Nas transcrições, tentei simplificar, fazendo uma transcrição sem tantas marcações, apenas marcando o que seria relevante para a pesquisa, assim, os detalhes paralinguísticos da fala como ênfases, entonação e alongamentos de vogais

---

<sup>32</sup> Tabela apresentada nos elementos pré-textuais.

foram considerados importantes para as análises. Todavia, sobreposições de fala, pausas, micropausas não foram consideradas.

Partindo do objetivo principal e com as transcrições prontas, fui marcando apenas as partes que mais chamaram minha atenção em relação ao que me propunha a analisar sobre o tema de pesquisa. Selecionei apenas os excertos nos quais percebi que as participantes constroem significados em relação às sustentabilidades do trabalho exploratório e às razões que as fazem permanecer no grupo.

Antes de apresentar os entendimentos das nossas conversas exploratórias, apresento um quadro que resume algumas informações sobre as praticantes: nome, desde quando estão no grupo, data que nos encontramos e tempo de duração de cada conversa exploratória:

#### Quadro 1 – informações sobre as conversas exploratórias

| Praticantes | Tempo de comunidade        | Datas das conversas exploratórias      | Duração                                 |
|-------------|----------------------------|--|---|
| Walewska    | Desde 1997                 | 19/02/2021<br>04/10/2021               | 62 minutos<br>81 minutos                |
| Clarissa    | Desde o início dos anos 90 | 22/02/2021<br>17/10/2021<br>18/10/2021 | 53 minutos<br>53 minutos<br>100 minutos |
| Isolina     | Desde 1995                 | 26/06/2021<br>11/03/2022               | 53 minutos<br>91 minutos                |

Fonte: elaboração própria

É importante mencionar que todos os excertos analisados foram retirados da primeira conversa com as praticantes. Nos segundos encontros com as colegas, eu levei as transcrições e pedi que fôssemos discutindo alguns pontos que me chamaram atenção e que me ajudassem a selecionar os excertos. Clarissa foi a única participante com quem me encontrei três vezes, porque no dia do segundo encontro, ela não pôde ficar mais tempo, pois tinha um compromisso e não tínhamos acabado de discutir os pontos propostos por mim para aquele dia. É interessante perceber agora que apesar dos segundos encontros, e no caso de Clarissa o terceiro também, terem sido mais longos com todas as colaboradoras, eu não selecionei nenhum excerto dessas conversas. Quando me reencontrei com as praticantes pela segunda vez, ao final de nossas conversas, todas se surpreenderam com as transcrições, pois conforme íamos conversando, as informações que tínhamos acabado de mencionar

apareciam nas leituras dos registros. Para mim, foi uma ótima oportunidade para tirar minhas dúvidas e para obter um pouco mais de informações que enriqueceram as minhas análises. Selecionei cinco excertos de cada participante e cada trecho recebeu um título.

No próximo capítulo, analiso alguns excertos das conversas exploratórias realizadas.

## 5

### Adentrando a floresta em busca do fogo

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Neste capítulo, vou em busca dos entendimentos a que me propus nos objetivos desta tese, mas, para isso, preciso adentrar a floresta e enfrentar a Baba Yaga. Logo, apresento as análises das conversas exploratórias gravadas com as praticantes que colaboraram comigo nesta tese: Walewska, Clarissa e Isolina. Para facilitar a leitura, retomo aqui os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral, proponho entender o que motiva três professoras a permanecerem no grupo por quase três décadas. E como objetivos específicos:

- (1) Compreender como as praticantes coconstroem discursivamente os aspectos que consideram sustentáveis no ‘trabalho para entender’ do grupo da Prática Exploratória;
- (2) Entender como a sustentabilidade das relações interpessoais no grupo da Prática Exploratória é construída nas narrativas das praticantes;
- (3) Analisar as marcas discursivas avaliativas e como elas contribuem para a construção do sentimento de pertencimento das participantes ao grupo;
- (4) Observar como as participantes se envolvem emocionalmente nas histórias que contam sobre sua formação docente e experiências vivenciadas com/na Prática Exploratória e como constroem essas emoções no discurso.

Em função desses objetivos, explicito que os excertos escolhidos para análise ilustram trechos nos quais entendo que essas ações se manifestam discursivamente. Para dar suporte às análises, parto dos pressupostos teóricos, apresentados nos capítulos 2 e 3. No capítulo 2, abordo como entendo a Prática Exploratória, os princípios que conduzem o meu olhar durante o processo, assim como os conceitos que a atravessam. No capítulo 3, discorro sobre os estudos da antropologia das emoções, os estudos de narrativas, a avaliação e o sistema de avaliatividade, respectivamente.

Destaco que os excertos escolhidos seguem a ordem cronológica da conversa. Mesmo se tratando da mesma conversa coconstruída em nossos primeiros encontros, optei por enumerar cada excerto a partir do número 1 para facilitar a legibilidade. As conversas na íntegra se encontram nos anexos desta tese.

## 5.1

### Um encontro com Walewska

No final de tarde de um sábado de março de 2021, iniciei, bastante apreensiva, o primeiro encontro com Walewska, pois como o objetivo era fazer uma conversa exploratória, eu não havia elaborado perguntas diretas. Sabíamos que seria sobre a Prática Exploratória, mas desejava propor um ambiente confortável para interagir e partilhar outras questões de nossas experiências como esposas, mães, professoras e membras do grupo, caso surgissem. Após nos cumprimentar, iniciei minha primeira fala, perguntando se poderia gravar e Walewska logo concordou. Expliquei o meu desejo de pesquisar o caráter sustentável do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória e expressei minha admiração pelos praticantes que faziam parte do grupo há anos. Mesmo não tendo perguntas pré-estabelecidas, perguntei o que ela pensava sobre o que motiva os professores a continuar frequentando as reuniões e eventos da Prática Exploratória por tanto tempo.

#### Excerto 1: “já faz parte do meu jeito de viver”

|          |    |   |
|----------|----|---|
| Walewska | 1  | é:: não sei te responder assim diretamente né?        |
|          | 2  | mas pensando sobre o que me leva eu acho que          |
|          | 3  | Prática Exploratória já faz parte do meu jeito        |
|          | 4  | de viver é:: eu até outro dia eu me lembro            |
|          | 5  | conversando, eu falei “gente eu vejo tudo como        |
|          | 6  | uma questão, um <i>puzzle</i> é:: trabalhar para      |
|          | 7  | <u>entender</u> isso e ouvir o outro” pra mim isso já |
|          | 8  | é uma prática natural e eu tenho uma paixão           |
|          | 9  | muito grande pela sala de aula . a sala de            |
|          | 10 | aula pra mim é como um oásis é um:: criador de        |
|          | 11 | emoções é:: não sei não vou dizer que é um            |
|          | 12 | paraíso porque fica uma coisa piegas né mas é         |
|          | 13 | assim onde eu me encontro onde eu me sinto bem        |
|          | 14 | é:: sempre foi, eu sempre soube que eu queria         |
|          | 15 | trabalhar que eu queria ser professora, eu            |
|          | 16 | nunca tive dúvidas sei lá porque mas eu nunca         |
|          | 17 | tive dúvidas foi assim tão natural eu fui eu          |
|          | 18 | fui eu fui seguindo e:: quando eu é:: eu fui          |
|          | 19 | seguindo assim em termos de formação eu fiz           |

|    |  |
|----|--|
| 20 | normal aí a minha mãe falou “olha tem o              |
| 21 | seguinte se você quer ser professora mesmo já        |
| 22 | que vai ganhar pouco então faz uma faculdade         |
| 23 | pra ganhar um pouco mais” porque senão eu <u>nem</u> |
| 24 | faria. mãe tem esses negócios né? aí bom eu          |
| 25 | não estava fazendo nada aí eu “vou ser               |
| 26 | professora”  |

Primeiramente, Walewska diz que não sabe responder diretamente. Entendo que, talvez, ela não tenha uma resposta simples e direta, porque logo depois, ela começa uma fala em primeira pessoa para explicar o que a leva a fazer parte da comunidade de professores que se mantêm atuantes no grupo da Prática Exploratória. Entendo como atuantes os praticantes que participam das reuniões assiduamente, planejam e se envolvem nos eventos promovidos pelo grupo há muitos anos. Alinhada aos estudos de comunidade de prática (WENGER, 2007, p. 4), compreendo participação como um processo mais amplo do que apenas estar envolvido “em certas atividades com certas pessoas”. Conforme Wenger (ibid., p. 56), participação “é um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve a nossa pessoa inteira, incluindo nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais”. Ser participante atuante em comunidades de prática é um tipo de ação, uma forma de pertencimento e de construção de identidades em relação a essas comunidades. Considero Walewska como uma praticante atuante, pois ela já faz parte da comunidade há quase 25 anos, participa praticamente de todos os eventos e reuniões, além de colaborar com a formação inicial de estudantes do curso de licenciatura em Letras (PIBID).

As histórias de vida (LINDE, 1993) consistem em marcos biográficos das vidas das participantes e os aspectos dos processos de formação profissionais que atravessam suas narrativas pessoais. Para Linde (ibid., p. 53), “a profissão ocupa um papel central em nossa autodefinição”. No excerto 1, percebo o papel central da profissão na vida de Walewska, assim como em todos os episódios narrativos ao longo de nossa conversa. A importância da profissão para a professora acontece através das escolhas lexico-gramaticais, pelos episódios escolhidos por ela, pela prosódia e as avaliações feitas. Para responder minha pergunta, a praticante narra vários momentos que fazem parte da sua formação profissional, que chamo de episódios narrativos e que compõem a grande narrativa de sua formação docente.

Nas linhas 3-4, Walewska fala sobre o que a faz ser atuante no grupo: “já faz parte do meu jeito de viver”. Entendo essa afirmativa como uma proposição inicial que é seguida de explicações. Segundo Linde (1993), explicações são sequências de razões que vão justificar uma proposição inicial. Em seguida, a praticante inicia uma sequência de argumentos que sustentam o que acabou de ser dito. Ao longo das explicações neste episódio narrativo, Walewska faz algumas avaliações sobre sua postura de professora atuante no grupo, que irei sinalizando.

Entre as linhas 4-7, ela apresenta um exemplo para ilustrar a sua resposta, o que entendo como uma causalidade explícita à sequência que será narrada (LINDE, 1993), “eu até outro dia eu me lembro conversando, eu falei ‘gente eu vejo tudo como uma questão, um *puzzle*, é::: trabalhar para entender isso e ouvir o outro’”. Walewska segue com o turno, construindo a causalidade para estabelecer a coerência da narrativa. Além disso, percebo imbricado em sua autorreflexão, que é construída através de uma fala reportada, o princípio da sustentabilidade que é o princípio 7 da Prática Exploratória: “fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos” (MILLER et al, 2008, p. 147). Sendo assim, Walewska associa o movimento do “trabalhar para entender”, proposto pela Prática Exploratória, a sua vida fora da sala de aula, de forma natural e espontânea, o que entendo como uma prática sustentável. Em outras palavras, a praticante já integrou os princípios do grupo a sua vida cotidiana pessoal.

Nas linhas 7-8, a praticante associa não somente sua participação assídua no grupo, mas sua atitude exploratória, como uma atitude natural, uma postura não planejada “pra mim isso já é uma prática natural”. Ainda na tentativa de responder minha pergunta inicial, “o que leva alguns professores a permanecerem participativos nos eventos e reuniões do grupo da Prática Exploratória ao longo de tantos anos”, Walewska menciona como se sente na sala de aula. A participante avalia de forma positiva a sua postura como professora, demonstrando afeto positivo com alta gradação devido ao uso das palavras “paixão” e “oásis”, nas linhas 8 e 10, além de utilizar o recurso linguístico de intensificadores lexicais “muito grande”, na linha 9. Logo, na linha 13, a praticante faz uma avaliação no domínio do afeto de felicidade em relação à sala de

aula e também de segurança, pois a sala de aula é o lugar “onde eu me encontro, onde eu me sinto bem”.

Ainda justificando as razões que a levam a ser ativa no grupo da Prática Exploratória como algo natural em sua vida, Walewska começa contando o início de sua formação docente, desde o momento em que decidiu ser professora. Segundo a participante, até sua decisão de ser professora foi algo natural. Entre as linhas 14-17, me chamam a atenção os recursos discursivos utilizados como forma de intensificar sua decisão de ser professora e enfatizar sua motivação intrínseca, genuína e inata para tal formação: “sempre foi, eu sempre soube”, e logo depois, a repetição do advérbio “nunca” em “nunca tive dúvidas...eu nunca tive dúvidas”. Nesse trecho, localizo o sumário da narrativa, ou seja, o resumo inicial do que virá a seguir: a aptidão natural para sua escolha profissional.

Nas linhas 17-18, Walewska inicia um episódio narrativo sobre sua formação docente, que irá compor uma narrativa maior que será a resposta sobre o questionamento que fiz sobre o porquê de ela continuar participando do grupo de Prática Exploratória de forma tão ativa. Utilizando o recurso discursivo da repetição “eu fui eu fui eu fui seguindo e::”, a professora dramatiza o processo de sua formação docente como algo contínuo, natural e sem fim. Nas linhas 17-18, a praticante faz uma orientação para localizar o ouvinte em relação ao tempo do acontecimento que será narrado: “eu fui seguindo assim em termos de formação”. Entre as linhas 19-23, a participante inicia a ação complicadora dessa primeira parte de sua história dizendo que fez o Curso Normal e inclui na narrativa a fala reportada de sua mãe, que a incentivou a continuar com sua formação além do curso Normal para ser melhor valorizada financeiramente: “eu fiz Normal, aí a minha mãe falou ‘olha tem o seguinte, se você quer ser professora mesmo já que vai ganhar pouco então faz uma faculdade pra ganhar um pouco mais’ ”.

De acordo com De Fina (2003, p. 93), o discurso reportado pode ter a função de “realçar aspectos importantes do mundo das histórias”, logo, entendo o incentivo da mãe para fazer a faculdade como um marco importante no processo de formação docente da praticante. Além disso, percebo nessa fala reportada uma avaliação

negativa a respeito da opinião da mãe quanto a sua escolha profissional quando ela diz: “já que vai ganhar pouco então faz uma faculdade pra ganhar um pouco mais”. Walewska faz um julgamento de estima social de normalidade ao reportar a fala da mãe, pois trata-se de um discurso que faz parte do senso comum<sup>33</sup> pensar na baixa remuneração do professor. Como não era da vontade da praticante fazer faculdade, ela já estava satisfeita com o Curso Normal, Walewska só fez a faculdade por causa do pedido de sua mãe “senão eu nem faria” (linhas 23-24). O uso do advérbio de negação “nem” enfatiza que a participante não tinha realmente a intenção de fazer faculdade, uma vez que o Curso Normal já lhe dava a permissão para atuar na profissão; ela não ambicionava nada além disso. Ademais, entendo que Walewska faz uma avaliação negativa em relação à fala de sua mãe, nas linhas 20-23, pois há uma desvalorização expressa na fala reportada, realçada pelos advérbios “mesmo” (linha 21) e “já” (linha 21) em relação a sua escolha profissional. De acordo com o senso comum, há um desprestígio da educação e, principalmente, na profissão de professor (COLOMBO GOMES, 2014). O desejo de Walewska de ser professora era tão forte que não importava fazer faculdade para ser melhor remunerada. Entendo aqui que, de acordo com a mãe, não haveria razões para ser professora, já que a profissão escolhida não parecia ser atraente financeiramente. No entanto, essa escolha foi algo intrínseco e natural para Walewska. Ainda, nas linhas 24-26, ao dizer “eu não estava fazendo nada aí eu ‘vou ser professora’”, a professora enfatiza a mínima importância de fazer um curso superior naquele momento, pois havia se realizado no Curso Normal.

Acredito que as explicações de Walewska sejam o ponto da narrativa do episódio contado. São as razões aceitáveis não apenas sobre o que a faz ainda ser membro do grupo da Prática Exploratória, mas também o que a levou a escolher a sua profissão. A causalidade construída pela narradora se estabelece em torno do que teria sido resultado de uma evolução natural, consequência de suas próprias aptidões:

---

<sup>33</sup> É importante lembrar ao leitor que utilizo a definição de senso comum conforme Linde (1993, p. 18). Para a autora, senso comum é o sistema de pressuposições e crenças que são compartilhadas por todos os membros de uma determinada cultura. “As crenças do senso comum são tão óbvias e transparentes aos membros de uma determinada cultura que eles têm dificuldade em percebê-los como suposições”.

## Quadro 2 – Razões para ‘trabalhar para entender’

| Razões que a fazem estar no grupo da Prática Exploratória              | Linhas |
|--|--------|
| “já faz parte do meu jeito de viver”                                   | 3      |
| “pra mim isso já é uma prática natural”                                | 7      |
| “eu tenho uma paixão muito grande pela sala de aula”                   | 8      |
| “é assim onde eu me encontro onde eu me sinto bem”                     | 11-12  |
| “eu sempre soube que eu queria trabalhar que eu queria ser professora” | 13-14  |

Fonte: elaboração própria

Entendo que o que fazemos de forma natural acaba tendo mais possibilidades de ser sustentável, seja na sala de aula ou na vida. Vejo que para a professora, as sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória se misturam com o estar na sala de aula. Nesse sentido, ao contar os episódios narrativos, Walewska responde a minha pergunta, claro que a participante se posiciona como alguém que deseja se manter ativa no grupo da Prática Exploratória e para quem a decisão de ser professora se deu como um fenômeno natural. Neste excerto, assim como em todo o fluxo narrativo durante nossa conversa, Walewska, ao narrar os episódios do seu processo de formação profissional, integra essas características ao seu “jeito de viver” (linha 3). Compreendo que, ao exercer uma profissão que é de seu interesse, a fala de Walewska sugere uma continuidade no processo de formação e aprendizado, o que vai ao encontro dos entendimentos que apresento de sustentabilidade, ou seja, como algo que é contínuo.

Há muitas questões relacionadas ao afeto pela profissão e pela sala de aula na fala de Walewska. No discurso da participante, percebo que existe a Walewska do passado que escolheu a profissão e a do presente que avalia positivamente o ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória e a sala de aula. Tanto no passado quanto no presente, fica claro o amor da professora pela profissão. A diferença é que, no passado, ela só tinha a certeza de que queria ser professora. No presente, Walewska é uma professora bastante experiente e uma praticante que faz parte da ecologia de saberes da Prática Exploratória (NUNES, 2022). Conforme Le Breton (2021), mesmo que a expressão das emoções nasça do mais profundo íntimo de uma pessoa, ainda assim, existe a contribuição de aspectos importantes como os sociais e os culturais.

Na sequência, Walewska continua a narrativa sobre como aconteceu sua formação docente. Em resposta a minha pergunta inicial, a professora compartilha uma detalhada narrativa sobre seu processo de formação. Pode ser que a resposta esteja na sua história profissional. Por isso, ela relata os desafios do começo do curso de licenciatura em Letras Português-Inglês. De todas as matérias que estudava, Walewska não gostava das matérias de Educação. Durante nossa conversa, a professora menciona um amigo que a questionava sobre o porquê de ela estar fazendo um curso para ser professora já que não gostava das matérias as quais faziam referência à profissão. Segundo a participante, ela até se questionou, refletiu, mas tinha muita certeza do que queria fazer, então, continuou com o seu plano. De acordo com Walewska, fora a primeira vez que se questionou sobre sua escolha profissional e, mesmo com muitos conflitos internos naquele momento, ainda assim, ela prossegue com o seu curso superior. A praticante realiza seus trabalhos e estágios e se prepara para dar sua prova-aula, um dos requisitos fundamentais para conclusão do estágio à docência. O dia da prova-aula é um dia muito importante e de muita tensão para a maioria dos licenciandos, pois um professor da universidade vai até a escola em que o estágio foi realizado e avalia uma aula dada pela estudante, em uma sala de aula real e com alunos reais. Entretanto, algo inesperado acontece na perspectiva de Walewska, o que é narrado no próximo excerto.

### Excerto 2: “a sala de aula não era aquilo que eu esperava”

|          |    |  |
|----------|----|--|
| Walewska | 1  | quando eu acabei a minha aula, o professor,            |
|          | 2  | que depois foi meu colega, eu dei aula para os         |
|          | 3  | filhos dele, ele disse pra mim “olha não sei           |
|          | 4  | se eu dou os parabéns ou se eu dou os pêsames          |
|          | 5  | porque VOCÊ é uma professora” aí tudo bem né?          |
|          | 6  | tudo um mar de rosas tranquilidade aí eu               |
|          | 7  | comecei a trabalhar no município e no colégio          |
|          | 8  | particular aí a sala de aula não era aquilo            |
|          | 9  | que eu esperava. eu não conseguia me conectar          |
|          | 10 | com os alunos e eu ficava assim morrendo de            |
|          | 11 | inveja porque os professores de <u>ciências</u> e de   |
|          | 12 | <u>história</u> tinham uma relação tão próxima com os  |
|          | 13 | alunos que era era o que eu <u>queria</u> essa relação |
|          | 14 | mas aí é óbvio que naquela época eu não sabia          |
|          | 15 | disso né? eu falava “mas como é que eles sabem         |
|          | 16 | dessas histórias e eu não sei?”, “como que ele         |
|          | 17 | sabe disso dessa aluna e eu não sei?” tá, tudo         |
|          | 18 | bem né? e aí né? vida que segue e eu sempre            |
|          | 19 | queria é:: uma sala de aula que tudo desse             |
|          | 20 | certo >óbvio é o que a gente quer a expectativa        |
|          | 21 | né? a sala de aula perfeita< que te dizem que          |

|    |  |
|----|--|
| 22 | tem que ser assim >principalmente quando você        |
| 23 | está no colégio particular< você é muito             |
| 24 | cobrada né? e:: eu ia a tudo quanto era              |
| 25 | seminário <u>tudo</u> né? tinha um... sei lá, "vamos |
| 26 | falar sobre amarelinha" eu ia e até                  |
| 27 | incentivada mesmo o município incentivava "vai       |
| 28 | pra isso vai pra aquilo" eu ia a <u>tud-</u>         |

Tal como apresentei anteriormente, alinho-me aos estudiosos da narrativa, que acreditam que as histórias que contamos a nosso respeito e sobre o que aconteceu conosco são práticas sociais de nossa cultura. Entretanto, para que essas histórias sejam críveis e aceitas pelos ouvintes, é importante que o narrador construa uma causalidade adequada e coerente. Consoante Linde (1993), administrar a causalidade é fundamental para construir uma história coerente. Narrar histórias de vida ou narrativas em contextos institucionais pode ser um artifício para a construção da continuidade e da causalidade. Esses recursos podem ser analisados como parte considerável do processo de construção de uma narrativa coerente e possibilitam o entendimento do como fazemos sentido a partir de nossas experiências.

No excerto 2, identifico uma narrativa mais tradicional em que Walewska continua contando sua trajetória do início da carreira como professora. Ainda como parte da explicação iniciada no excerto 1, entendo essa unidade discursiva como um recurso para construção da coerência em relação ao que foi dito no excerto anterior. Apoiada na estrutura narrativa proposta por Labov (1972), nas linhas 1-3, a praticante orienta o ouvinte, contextualizando o episódio a ser narrado, apresentando a personagem do professor avaliador e, inclusive, sua relação com ele. Na sequência, Walewska continua sua história, falando sobre o resultado de sua aula, através de uma fala reportada do professor, "ele disse pra mim 'olha não sei se eu dou os parabéns ou se eu dou os pêsames porque você é uma professora'" (linhas 3-5). Walewska utiliza o recurso de fala reportada para avaliar negativamente a postura do professor quanto a suas habilidades e escolha profissionais. Como nós duas somos professoras, compartilhamos de vários sistemas de coerência a respeito de nossa profissão, tais como desafios e condições de trabalho. Entretanto, ser professora não se trata de uma escolha para Walewska, mas de uma aptidão natural. Dessa forma, entendo o uso da fala reportada do professor como um julgamento negativo de sanção social,

no subdomínio da propriedade, uma vez que a fala do professor não condiz com um comportamento ético em relação ao sistema de crenças da praticante.

Antes de avançar na microanálise da narrativa, destaco que Walewska suspende o fluxo das histórias para fazer avaliações sobre os momentos que viveu ao longo de sua formação inicial. Ela conta alguns episódios narrativos com ações complicadoras, usando verbos no passado, determinando uma ordenação temporal que organiza a narrativa maior que se trata do início desafiador de sua vida profissional e de sua não desistência apesar dos contratempos, devido a sua aptidão natural para ser professora. Entretanto, as avaliações permeiam a sequência de ações e são realizadas por meio de comentários, que expressam sua perspectiva dos momentos vividos, entre um acontecimento e outro.

Logo após contar sobre a aprovação na prova aula, Walewska faz uma avaliação positiva, nas linhas 5-6, em relação ao momento que vivia, pois estava formada. Percebo afeto positivo de satisfação e segurança em relação à conclusão de sua formação: "aí tudo bem né? tudo um mar de rosas, tranquilidade". A seguir, a participante nos fornece uma orientação (linhas 6-8), "aí eu comecei a trabalhar- no município e no colégio particular", para apresentar a próxima ação complicadora, que se desenvolve por meio de orações no pretérito imperfeito, nas linhas 8-14, "e aí a sala de aula não era aquilo que eu esperava... eu não conseguia me conectar com os alunos e eu ficava assim morrendo de inveja porque os professores de ciências e de história tinham uma relação tão próxima com os alunos que era o que eu queria essa relação". Já em sua primeira experiência de sala de aula, Walewska encontra um desafio que não foi aprendido no curso de licenciatura: "se conectar com os alunos".

A participante utiliza o recurso discursivo de subida de entonação no verbo "conseguia" e enfatiza as palavras "ciências", "história" e o verbo "queria", que indicam uma avaliação negativa sobre as ausências que percebia em sua formação docente. O uso da palavra "inveja" (linha 11) sugere uma avaliação na dimensão do afeto negativo de insatisfação por não conseguir se conectar com os alunos. Além de indicar uma avaliação na dimensão do julgamento

positivo de estima social no subdomínio da capacidade, pois os professores de ciências e história foram capazes de se conectar com os alunos e ela não.

Entre as linhas 14-15, Walewska utiliza o recurso linguístico de fala mais rápida para fazer uma avaliação sobre suas dificuldades no início da carreira “>mas aí é óbvio que naquela época eu não sabia disso né<”. A praticante avalia o que acabou de narrar de forma negativa, pois na época ela não entendia o que estava acontecendo, mas percebia que não estava se sentindo confortável naquela sala de aula. Os entendimentos sobre o que a deixavam desconfortável só vieram anos mais tarde, com a experiência. Nas linhas 15-18, Walewska faz uma avaliação negativa sobre o episódio narrado, utilizando as falas reportadas como se estivesse se questionando. É importante esclarecer aqui que percebo, em alguns momentos, que Walewska se utiliza de seus entendimentos presentes, que foram construídos ao longo de muitos anos, para avaliar seus pensamentos e posturas do passado, da professora no início da carreira, a quem irei chamar de jovem Wal. Em algumas partes dos excertos, Walewska verbaliza seus pensamentos da época, os pensamentos que mais geravam insatisfações em relação ao seu desempenho como professora. Nas linhas 15-18, além da repetição da estrutura da pergunta, ela utiliza falas reportadas da jovem Wal: “eu falava ‘mas como é que eles sabem dessas histórias e eu não sei?’, ‘como que eles sabem dessa aluna e eu não sei?’”.

Na sequência, entre as linhas 19-24, Walewska suspende mais uma vez o fluxo da narrativa para fazer uma avaliação negativa sobre as expectativas da jovem Wal: “eu sempre queria é:: uma sala de aula que tudo desse certo- óbvio é o que a gente quer- a expectativa né↑ a sala de aula perfeita que te dizem que tem que ser assim principalmente quando você está no colégio particular você é muito cobrada”. A participante utiliza a ênfase para avaliar negativamente suas antigas aspirações sobre ter uma sala de aula em “que tudo desse certo”. Walewska, ao enfatizar o trecho “que te dizem”, faz um julgamento negativo que entendo ser de sanção social pela falta de ética de quem diz que “que tem que ser assim”. Na sequência, ainda utilizando o recurso de prosódia, falando em voz baixa, Wal faz um julgamento negativo “principalmente” à cobrança que acontece por parte de escolas particulares. Walewska faz um julgamento negativo

de sanção social em relação às exigências de quem representa as instituições privadas, pois ela parece não considerar certo e, muito menos, ético cobrar do professor uma sala de aula perfeita, uma vez que o conceito de perfeito é relativo e impossível de alcançar.

Entre as linhas 24-28, Walewska retoma o fluxo da macronarrativa de sua formação docente, numa sequência de verbos no pretérito imperfeito, apresentando o resultado da história sobre aquele momento cheio de inseguranças em relação ao que precisava fazer para ter a famigerada “sala de aula perfeita”. Naquela época, como estava em busca de “ter a sala de aula perfeita”, ela “ia a tudo quanto era seminário tudo né, tinha um sei lá, ‘vamos falar sobre amarelinha’ eu ia e até incentivada mesmo, o município incentivava ‘vai pra isso vai pra aquilo’ eu ia a tudo”. Ao fazer a avaliação negativa dessa busca incansável para alcançar o que desejava e que hoje entende que o que buscava é impossível: a perfeição; Walewska utiliza recursos discursivos de repetição do intensificador lexical “tudo” e fonologia expressiva enfatizando-o. A avaliação se constrói na utilização de falas reportadas na dimensão do afeto negativo no domínio da insegurança. Na linha 24, “vamos falar sobre amarelinha”, a participante evoca a ideia de que ela frequentava eventos dos mais significativos até os menos significativos como um joguinho infantil, por exemplo.

Na linha 27, há a repetição a ideia do “incentivo”, a participante quis deixar claro que houve incentivo, o que entendo como uma avaliação de afeto no domínio da satisfação em relação à atitude das pessoas que representavam o “município”<sup>34</sup>. Neste trecho, percebo no uso do advérbio “mesmo”, na linha 27, que identifico como uma avaliação positiva de julgamento de estima social da não normalidade, ou seja, não é comum que os representantes de escolas do município incentivem seus professores a irem a seminários ou cursos, o que no caso da jovem Wal aconteceu. Nas linhas 27-28, “vai pra isso vai pra aquilo”, em uma constante, perseverante e persistente à procura por algo que até aquele momento, a jovem Wal não sabia o que era. Assim, a narrativa é concluída pela *coda*, na linha 28, “eu ia a tudo”, em que a avaliação é construída, na

---

<sup>34</sup> Entendo que Walewska se refere aos dirigentes da escola municipal em que trabalhava na época em que o evento da narrativa aconteceu.

dimensão do afeto de insegurança, uma vez que percebo temor em não ser a professora que tem a “sala de aula perfeita”. Walewska avalia a jovem Wal como uma professora que buscava aperfeiçoar suas habilidades como docente, pouco experiente e até mesmo inocente por acreditar em algo impossível.

É importante lembrar o leitor nesse momento que essa macronarrativa se configura com o objetivo de responder a minha pergunta inicial “o que motiva os professores a continuarem sendo tão atuantes nas reuniões e eventos da Prática Exploratória depois de tantos anos?”. Em um primeiro momento, no excerto 1, Walewska associa sua participação no grupo da Prática Exploratória com seu “jeito de viver”. Depois, ela fala sobre uma “paixão muito grande pela sala de aula”, e continua relatando seu desejo desde sempre de “ser professora”. Através dessa macronarrativa profissional a respeito dos obstáculos do início de sua carreira, a praticante procura estabelecer uma causalidade adequada em relação aos seus argumentos. Ela apresenta razões coerentes, adequadas e convincentes, que revelam seu comprometimento com tudo o que é relacionado à sala de aula e a sua profissão. Ao narrar os episódios narrativos a fim de construir a macronarrativa, a coerência é construída por uma cadeia de causalidade, pois a narradora demonstra reiteradamente que “existem boas razões” (LINDE, 1993, p. 135) para a sua primeira resposta “já faz parte <do meu jeito de viver>” (linha 3-4, excerto 1).

Apesar de Walewska não acreditar que a jovem Wal já era uma professora exploratória, interpreto a busca incessante da jovem professora, mesmo que em busca de uma resposta, como parte de um contínuo. Talvez não de forma consciente, naquele momento, vejo que a jovem tinha algumas questões instigantes e se colocou em busca dos entendimentos, mesmo que sua intenção, *a priori*, não tenha sido buscar entendimentos para suas questões, o que ela esclarece no próximo excerto. Compreendo as emoções negativas como questões instigantes que a jovem Wal tinha sobre sua prática e que buscava respostas. Para melhor visualização, ilustro as emoções identificadas no quadro abaixo:

### Quadro 3 – Emoções identificadas

| Trechos   | Emoção identificada  | Linhas |
|---|--|--------|
| "a sala de aula <b>não</b> era aquilo que eu <b>esperava</b> "              | Frustração, decepção e tristeza  | 8-9    |
| "eu <b>não conseguia</b> ↑ me conectar com os alunos"                       | Decepção, impotência, tristeza   | 9-10   |
| "eu ficava assim <b>morrendo de inveja</b> "                                | Ciúmes, tristeza, infelicidade   | 10-11  |
| "uma relação tão próxima com os alunos que era <b>era o que eu queria</b> " | Frustração, impotência, tristeza   | 12-13  |
| "eu <b>sempre queria</b> uma sala de aula que <b>tudo</b> desse certo"      | Esgotamento físico e mental, impotência, frustração por ter uma tarefa impossível realizar | 19-20  |
| "você é muito <b>cobrada</b> "  | Medo por não alcançar as expectativas  | 23-24  |

Fonte: elaboração própria

Para Le Breton (2021), as emoções crescem conforme o meio, com as pessoas que nos relacionamos que são os moduladores, com os grupos aos quais pertencemos que são terrenos férteis das emoções, assim, compreendo que as crenças compartilhadas pelas comunidades profissionais das quais a jovem Wal fazia parte estavam a levando ao esgotamento emocional. Essas emoções só eram sentidas pela jovem professora, pois o que acreditava sobre a “aula perfeita” e ao “dar conta de tudo” faziam parte do repertório cultural de seu grupo daquela época. Nesse sentido, aos olhos da Walewska do presente, para a jovem Wal não prevalecia o ‘trabalho para entender’, mas para resolver algo que a incomodava, o que compreendo que não poderia ser algo sustentável.

Na sequência de nossa conversa, ao perceber a *coda*, eu tomo o turno e faço um comentário.

#### Excerto 3: “eu ia em busca do Santo Graal”

|          |   |  |
|----------|---|--|
| Manu     | 1 | já tinha a pesquisadora aí dentro de você aí   |
| Walewska | 2 | <não sei se era a pesquisadora> eu acho que eu |
|          | 3 | ia mais em busca do santo graal sabe essa      |
|          | 4 | história?                                      |
| Manu     | 5 | Hhh  |
| Walewska | 6 | "eu vou conseguir" era mais isso, eu tinha     |
|          | 7 | esse objetivo "vai dar certo, eu vou conseguir |

|    |  |
|----|--|
| 8  | ser uma professora que eu queria ser” eu não         |
| 9  | via a professora que eu era...era a que eu           |
| 10 | <u>queria</u> ser, e >aí aquele negócio dava muito   |
| 11 | certo<, beleza não sei o quê, eu fazia na sala       |
| 12 | de aula, <u>não</u> dava certo putz↑ só podia da- eu |
| 13 | tinha alguma coisa né porque dava certo              |
| 14 | naquele seminário “como não dava certo na            |
| 15 | minha sala de aula?” até que recebi um convite       |
| 16 | do município para assistir uma sessão de             |
| 17 | pôsteres no final- foi em 97 da Prática              |
| 18 | Exploratória “ora eu ia a tudo por que não           |
| 19 | né?”   |

Ao fazer meu comentário, na linha 1 do excerto 3, estava me referindo à postura de um professor-exploratório sobre estar sempre pesquisando, estar sempre em busca de entendimentos e questionando a própria prática. Eu havia entendido que a busca da jovem Wal se tratava de uma formação continuada, em busca de entendimentos para suas aflições, embora ela ainda não tivesse percebido isso naquele momento. Como Walewska e eu compartilhamos do sistema de coerência especializado da Prática Exploratória, a participante me corrigiu e, utilizando o recurso linguístico de fonologia expressiva de fala mais lenta, avaliou negativamente o meu comentário. Nas linhas 2-3, a participante fala sobre como interpreta todo o processo narrado no excerto 2, “que eu ia mais em busca do santo graal”. Percebo que Walewska faz uma avaliação na dimensão do afeto de insegurança, pois a busca da jovem Wal era motivada pelo medo, falta de confiança, ansiedade em relação ser uma “professora perfeita” e ter a “sala de aula perfeita”. O uso da metáfora faz referência a algo impossível de acontecer, pois a busca pelo Santo Graal se trata de uma procura sem perspectivas, uma vez que não se sabe ao certo o que é o “Santo Graal”, nem onde encontrá-lo e muito menos o que se fará com ele quando achá-lo.

Percebo desejos antagônicos na jovem Wal de acordo com o excerto 2: a vontade de se conectar com seus alunos e de ter a sala de aula que tudo desse certo. Entendo como paradoxais, porque o primeiro está alinhado ao que acreditamos na Prática Exploratória. Trata-se do princípio de ‘trabalhar para a união do grupo’. Já o segundo, entendo como um movimento que a levaria ao esgotamento, pois não podemos garantir uma sala de aula perfeita. Nesse sentido, interpreto que a jovem professora se encontrava até este momento em uma busca pelo que ela não sabia exatamente, dividida entre um desejo natural de trabalhar para o entendimento e

integração e a tentativa garantir a aula perfeita. Neste terceiro excerto, nas linhas 8-9, ao dizer que não percebia a professora que era, mas buscava a professora que queria ser, interpreto que havia um sofrimento profundo por não ter uma referência. Acredito que nem a própria jovem sabia exatamente o que buscava e de acordo com sua fala, fica evidente o que não estava presente em suas próprias aulas. Segundo bell hooks (2021, p. 52), “para atuar com excelência e estima, professores e professoras precisam estar totalmente focados. Quando não estamos presentes por completo, quando nossa mente está distante, nosso desempenho piora”. A expectativa de realizar o trabalho “como deveria ser”, aos olhos de outros, estava privando-a de viver o momento presente.

Entretanto, discordo em parte com a colega Walewska sobre a jovem Wal estar apenas em busca do Santo Graal, pois considerando a sua aptidão natural para ser uma professora exploratória, penso que sua insegurança a levava a uma reflexão crítica sobre a sua prática (FREIRE, 2015). O fato de ir a vários eventos, ouvir vários conselhos para seus problemas, aplicar o que aprendia em sua sala de aula e perceber que não dava certo em seu contexto me parece ser uma postura reflexiva, uma vez que entendo que “o pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado que se conforma a prática docente crítica” (FREIRE, 2015, p. 39). Compreendo, assim como Freire, que não existe o pensar certo se tratando de sala de aula e que uma resposta pronta “não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem” (ibid., p. 39). Neste âmbito, é necessário oportunizar a reflexão sobre a prática, visto que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (ibid., p. 40). Foi o que aconteceu com a jovem Wal quando ela conheceu o grupo da Prática Exploratória. A identificação aconteceu, visto que seus valores pessoais e profissionais estavam em alinhamento aos valores do grupo e, por isso, fez tanto sentido para ela. Logo, interpreto que ela não estava totalmente em busca do Santo Graal. Entendo que ela estava em busca muito mais de se conectar com os alunos (cf. excerto 2 – Walewska) do que de dar uma aula perfeita.

No excerto 3, a narrativa continua com um diálogo entre as vozes da Walewska do presente e a jovem Wal. Entre as linhas 6-8, a praticante continua me explicando sobre quais eram os motivos da busca constante da jovem Wal, ao mesmo tempo em que apresenta um sumário sobre sua próxima narrativa “‘eu vou conseguir’ era mais isso, eu tinha esse objetivo

'vai dar certo, eu vou conseguir ser uma professora que eu queria ser' ". A fala reportada da jovem Wal evidencia a avaliação de julgamento de estima social de incapacidade por sentir que não tinha uma sala de aula que desse tudo certo e por não conseguir se conectar com os alunos (excerto 2 – Walewska). Ademais, essa avaliação é complementada por um comentário feito com ênfase no verbo “queria”, nas linhas 8-10, “eu não via a professora que eu era...era a que eu queria ser”. Walewska faz uma avaliação de afeto negativa de insegurança e insatisfação em relação à postura da jovem Wal. Ouso dizer que percebo até um afeto de infelicidade ao ler esta proposição, pois não ter consciência de quem somos no presente ou quais são os nossos valores é o que nos leva a buscar algo impossível de ser alcançado, o que gera muito sofrimento para o professor. A jovem Wal estava em sofrimento, pois ainda não entendia que estamos em um constante “vir a ser”.

Além disso, a jovem professora estava olhando para o futuro, deixando de viver o presente e entender o que estava realmente acontecendo na sua sala de aula, nas relações com os alunos que estavam bem perto. Ela tinha o desejo inicial de se conectar com os alunos, mas se sentia confusa. Focava no fazer, nas técnicas, no “queria ser”, e negligenciando o TU a que se refere Buber (1977). Para o autor, “o homem se torna EU na relação com o TU” (p. 32). Concordo com a Walewska, no excerto 1, quando ela diz que tinha uma aptidão natural para ser exploratória, ela desejava integrar, trabalhar colaborativamente, trabalhar para desenvolvimento mútuo. Ela sentia que precisava se conectar com os alunos, no excerto 2, para entender o que realmente “daria certo”. Compreendo que somente a partir da minha relação com o outro entendo o meu lugar e o meu papel como professora, mulher, mãe, amiga etc. Ao me conectar com o TU, me permito sentir e entender o que acontece no aqui e agora da interação. “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e íntimo” (hooks, 2017, p. 25).

Ainda na linha 10, do excerto 3, Walewska retoma a narrativa com o marcador discursivo que indica continuidade “aí”. Entre as linhas 10-12, a participante apresenta a ação complicadora, através de uma sucessão de orações com verbos no pretérito imperfeito, contando sobre como os eventos que ela frequentava não

surtiam os efeitos esperados em sua sala de aula. Nas linhas 10-11, >aí aquele negócio dava muito certo<, ela avalia negativamente o que aprendia nos seminários através do recurso de fonologia expressiva de fala mais rápida, inclusive, a avaliação negativa se reverbera na escolha lexical da palavra “negócio”, que quer dizer qualquer coisa que não sabe dizer o nome ou é insignificante. Ao continuar o relato, Walewska demonstra frustração ao lembrar que o que era ensinado nos seminários, não dava certo na sua sala de aula. Sua decepção se manifesta pelo uso da interjeição “putz”, na linha 12, e pelo uso do recurso de fonologia expressiva de subida de entonação. Há uma avaliação de julgamento de estima social de incapacidade, pois a jovem Wal não se sentia capaz de desenvolver atividades de forma eficiente com seus alunos. Nas linhas 14-15, há uma fala reportada como se estivesse externando um pensamento da jovem professora “como não dava certo na minha sala de aula?”, e ao mesmo tempo avaliando negativamente o conteúdo que aprendia nos cursos e a sua performance como professora. A resolução da narrativa aparece nas linhas 15-18, “até que recebi um convite do município para assistir uma sessão de pôsteres no final- foi em 97 da Prática Exploratória” e a *coda* nas linhas 18-19, através de uma fala reportada da Walewska do presente: “ora eu ia a tudo por que não né?”. Pelo uso da preposição “até”, na linha 13, percebo que Walewska entende o fim daquela busca sem fim pelo “Santo Graal” a partir do momento em que conhece o grupo de Prática Exploratória.

Durante minha conversa com Walewska, percebi muitas similaridades entre a jornada de Vasalisa, da jovem Wal e a minha jornada. Ao fazer a transcrição, lembrei da época em que comecei a dar aulas na escola pública, pois me vi nos episódios narrativos frustrados da jovem professora. Eu também me sentia insegura, procurando receitas que poderiam me ajudar. Hoje, entendo que eu não queria dar aulas perfeitas, mas queria sentir que dava aulas perfeitas. Levar minhas experiências de cursos de inglês e empresas para a escola, tratando tudo como um único contexto era o que não estava dando certo e me levando à frustração. A insatisfação com minha performance, a sensação de incapacidade e o cansaço estavam em mim e não nas minhas aulas. Transcrever a minha conversa com Walewska me fez sentir que, naquele momento, eu também estava em busca do

“Santo Graal”, da “aula que dá certo”, da “sala de aula perfeita”. Mas, assim, como a jovem Wal, percebi que a sala de aula é viva, interativa, com vontade própria, sem *scripts*. Cada sala de aula é única. Cada contexto é único.

Até esse momento da narrativa, segundo Walewska, a nossa protagonista, a jovem professora, estava em busca do “Santo Graal”. Ela tentava “resolver” suas inquietações sozinha, fazendo suas reflexões sobre o que dava ou não certo de forma solitária. Quando ela vai à sessão de pôsteres da Prática Exploratória, os entendimentos começaram a acontecer. Primeiro, porque o trabalho exploratório “leva os participantes da situação a ficarem mais atentos, aguçando o olhar, o ouvir e o sentir do que acontece enquanto está acontecendo” (MILLER et al, 2008, p. 147). É importante ressaltar que não foi um ponto de virada, os entendimentos da jovem Wal não aconteceram de forma miraculosa. Muito pelo contrário, foi um processo em que ela estava desde que se formou; teve sofrimento, medo, dúvidas e incertezas, como a Vasalisa na floresta. Encontrar o fogo exige trabalho árduo e, eu diria que requer acima de tudo, muita esperança de que vai dar certo. Cada simpósio, curso e palestras que foi contribuiu para que a professora chegasse à sessão de pôsteres com os entendimentos que teve. No caso da Wal, houve também muita resiliência, pois o sofrimento pode acabar com a esperança, o que não aconteceu com a nossa praticante. E todos os seus alunos, PIBIDs e colegas do grupo da Prática Exploratória ficamos gratos por isso.

Na continuação de sua narrativa, Walewska explica o quanto toda a apresentação de pôsteres fez muito sentido para ela, até o momento em que ela conta como foi a repercussão do seu primeiro pôster, que apresento no excerto 4.

**Excerto 4: “meu primeiro pôster [...] é tão forte que até hoje eu quero saber quem são os meus alunos”**

|          |    |   |
|----------|----|---|
| Walewska | 1  | o meu primeiro pôster que foi do fantasma           |
|          | 2  | camarada né? ele foi muito <u>poderoso</u> porque a |
|          | 3  | menina disse pra mim “professora, olha, você        |
|          | 4  | acha que nós somos os demônios e você quer dar      |
|          | 5  | aula pra anjo” aquilo foi assim <u>outra</u> coisa  |
|          | 6  | né? uma epifania quase né? foi uma coisa que        |
|          | 7  | ela disse “olha, cai na real, nós somos assim       |
|          | 8  | e você está querendo dar aula pra quem, minha       |
|          | 9  | senhora?” e isso por ter sido tão forte explica     |
|          | 10 | de certa forma essa                                 |
|          | 11 | sustentabilidade...é...isso↑ esse susto que eu      |
|          | 12 | leve né? claro, <isso aí tem por trás muita         |

|    |   |
|----|---|
| 13 | conversa> nessa época, os encontros, nas                |
| 14 | reuniões da Prática Exploratória a gente foi            |
| 15 | um período- foi muito tempo eu ia e contava e           |
| 16 | alguém dizia "faz isso, faz aquilo" já foi uma          |
| 17 | coisa de de coletividade também, havia uma              |
| 18 | cumplicidade naquelas reuniões que eu levava            |
| 19 | o que os meus alunos iam me <u>dizendo</u> e aí isso    |
| 20 | ficou...é tão <u>forte</u> que até hoje eu quero saber  |
| 21 | quem são os meus alunos. hoje↑ quando eu entro          |
| 22 | numa sala de aula eu quero saber quem são essas         |
| 23 | pessoas maravilhosas que vão caminhar comigo            |
| 24 | ao <u>meu</u> lado, eu não quero <u>mais</u> dar a aula |
| 25 | perfeita. eu quero dar aquela aula de <u>emoção</u> .   |
| 26 | eu não quero conteúdo algum↑ eu quero                   |
| 27 | construir com meu aluno e eu acho que isso é            |
| 28 | que torna pra mim a Prática Exploratória tão            |
| 29 | viva. eu <incorporei> isso não sei como se              |
| 30 | explica eu sei sentir↑ eu tenho esse                    |
| 31 | entusiasmo e me emociona, eu agora estou um             |
| 32 | pouco emocionada você- não sei se você percebe          |

Até o momento, Walewska conta como foi sua formação inicial e os obstáculos que enfrentou no início de sua carreira docente. Ao escolher os episódios narrativos sobre este período, pensei em traçar uma trajetória, até o momento em que a praticante fala sobre seus primeiros entendimentos dentro do grupo da Prática Exploratória. Minha intenção era ressaltar o processo reflexivo da professora como algo que vai se construindo aos poucos, cheio de incertezas, muito trabalho e complexidades e não de forma repentina. Além do mais, vejo que o que Walewska considera sustentável vai se constituindo a cada evento contado pela praticante. Toda a narrativa até agora faz um caminho para chegarmos a algumas das sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória consideradas por Walewska, que é o que a faz permanecer no grupo.

Neste quarto excerto, Walewska narra sua primeira experiência no ‘trabalho para entender’ proposto pela Prática Exploratória, feito de forma colaborativa, com os alunos, na produção de uma sequência de pôsteres aos que nos referimos carinhosamente de “O fantasmilha camarada” e que se encontram no e-book do grupo: *Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?* (2020, p. 17-18). A seguir contextualizo com um trecho do e-book as questões instigantes que levaram à elaboração dos pôsteres:

Uma questão de um professor<sup>35</sup> (“Por que meus alunos são indisciplinados e desinteressados?”) e a reação de um aluno (“Professora, o problema é que você gostaria de dar aulas para anjos e nós... somos uns demônios!”) podem abrir espaço para um levantamento das ações típicas de anjos e demônios, para o uso de advérbios de frequência, das formas afirmativas e negativas dos verbos no presente simples e do vocabulário necessário para descrever ações como: *Angels get very good grades* (Anjos tiram notas muito boas); *Angels don't chew gum* (Anjos não mascam chicletes); *Vampires cheat in tests* (Vampiros colam nos testes); *Vampires never study* (Vampiros nunca estudam). E também abrem espaço para a criação de um terceiro personagem, o fantasma camarada – *Caspers avoid cheating* (Garpazinhos evitam colar), *Caspers sometimes do their homework* (Gasparzinhos fazem o trabalho de casa às vezes) –, para a discussão e a negociação de atitudes e para uma pesquisa, na escola, de turmas de anjos, demônios ou vampiros e fantasmilhas camaradas, com seu registro fotografado (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 17).

Nas linhas 2-3, Walewska nos orienta em relação ao que vai narrar “o meu primeiro pôster que foi do fantasmilha camarada né?”. Em seguida, na linha 2, ela faz um sumário, que é a razão desta história estar sendo contada, e para isso, ela utiliza uma palavra de alta intensidade com ênfase “ele foi muito poderoso”, o que entendo como uma avaliação positiva de afeto de felicidade e satisfação. Compreendo que esta oração também se configura como uma proposição inicial e, a partir dela, a praticante vai desenvolver uma sequência de explicações, na tentativa de comprovar o que disse na sua posição inicial. Na sequência, linhas 2-5, Walewska inicia a explicação da afirmação da linha 2, iniciada pelo marcador discursivo “porque”, utilizando a fala reportada de uma aluna para falar sobre alguns dos entendimentos gerados em uma de suas turmas a partir daquela APPE: “porque a menina disse pra mim ‘professora, olha, você acha que nós somos os demônios e você quer dar aula pra anjo’”. Interpreto que Walewska entende a fala da aluna como uma avaliação negativa à postura da jovem Wal em sala de aula, o que talvez, a fizesse não se conectar com os alunos, pois como professora inexperiente e pouco reflexiva, ela esperava alunos disciplinados.

Na linha 6, Walewska expressa afeto positivo de satisfação, através da escolha lexical de alta intensidade “epifania”, que do ponto de vista filosófico significa “sensação profunda de realização [...] a sensação de considerar algo como esclarecido”<sup>36</sup>, por causa dos entendimentos gerados naquele momento. Entre as linhas 7-9, a professora utiliza outra fala reportada, mas dessa vez, expressando sua

<sup>35</sup> O professor referido é a praticante Walewska.

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.significados.com.br/epifania/> > Acesso em 10 de outubro de 2022.

interpretação da epifania ou, traduzindo a fala da aluna: “ela disse ‘olha, cai na real, nós somos assim e você está querendo dar aula pra quem, minha senhora?’”. Em seguida, entre as linhas 9-12, Walewska continua explicando como tudo que foi feito naquele processo a impactou “e isso por ter sido tão forte explica de certa forma essa sustentabilidade...é...isso↑ esse susto que eu levei né?”. Entendo que os entendimentos gerados para Walewska naquele momento a afetaram de forma tão positiva que, finalmente, ela sentiu a conexão que tanto desejava com os alunos, o que remete ao princípio 4: ‘trabalhar para a união de todos’.

Ao propor uma APPE na sala de aula, Walewska abriu um espaço para que houvesse solidariedade na negociação da avaliação. Em outras palavras, tanto a jovem Wal quanto os alunos sentiram-se seguros para fazerem suas avaliações em relação as suas experiências e se colocaram disponíveis a ouvir a outra parte. Além disso, promoveram um ambiente em que os praticantes colocam a qualidade de vida em primeiro lugar, uma vez que “criar um pôster exploratório é manifestar, de forma física, os muitos entendimentos que vão sendo construídos quando um grupo de pessoas se reúne para explorar uma questão” (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 16). Neste trecho, interpreto que Walewska considera que a sustentabilidade do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória acontece na conexão com os alunos, uma vez que a falta de conexão era uma questão instigante da jovem Wal, no excerto 2. Além do mais, percebo nas escolhas lexicais de alta intensidade “tão forte” e “susto”, linhas 9 e 11, o afeto que reverbera em Walewska ao ouvir os alunos. Nesse sentido, compreendo que, para uma emoção ser sentida por alguém, essa emoção ou sentimento deve fazer parte do repertório cultural de seu grupo, acontecendo na convivência com o outro (LE BRETON, 2021). Dessa forma, entendo que, antes de nossas práticas docentes, existem as práticas humanas e estar atento às necessidades do outro, ao cuidado com o outro, se faz necessário para que a convivência seja sustentável.

De acordo com Boff (2014), para compreendermos o ser humano, é preciso nos basearmos no cuidado, pois “não *temos* cuidado. *Somos* cuidado.” (p. 100), assim como temos “o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se, de afetar e de sentir-se afetado” (p. 114). Para o autor, a conexão com o outro começa

com o sentimento, pois é através dele que pessoas, coisas e situações se tornam importantes para nós. “É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas” (p. 115), formando assim uma comunidade. Como já venho discutindo desde o início deste capítulo, a jornada da jovem Wal não foi uma linha reta, sua formação não aconteceu de repente, e seus entendimentos construídos ao longo de sua participação no grupo da Prática Exploratória não se configuraram do dia para noite. Para chegar aos entendimentos dos primeiros pôsteres, houve um processo que ela narra entre as linhas 12-16: “claro, <isso aí tem por trás muita conversa> nessa época, os encontros, nas reuniões da Prática Exploratória a gente foi um período- foi muito tempo eu ia e contava e alguém dizia ‘faz isso, faz aquilo’ “. É muito comum, para quem não conhece a Prática Exploratória, ter uma primeira impressão errônea, a partir da fala dos membros, de suas experiências, como se algo mágico e simples pudesse acontecer. Entretanto, toda a ecologia de saberes da Prática Exploratória (NUNES, 2022) é construída a muitas mãos, em muitos encontros, em longos processos de reflexão sobre a prática de cada praticante da comunidade. Trata-se do princípio de número 2: “trabalhar para entender a vida neste grupo” (MORAES BEZERRA, MILLER, 2006, p. 261). Assim, nos alinhamos a Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. [...] A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nas linhas 16-20, Walewska chama atenção para um conceito muito importante para o grupo – colegialidade: “já foi uma coisa de de coletividade também, havia uma cumplicidade naquelas reuniões que eu levava o que os meus alunos iam me dizendo e aí isso ficou...”. Parece-me que é importante para Walewska a questão da conexão com o outro, não apenas se conectar com seus alunos, mas com os outros praticantes do grupo, que a ajudaram a refletir sobre a sua prática: “aí isso ficou” (linhas 19-20). Trabalhar com o outro é o que os praticantes fazem de melhor, pois “[...] colegialidade e desenvolvimento mútuo caracterizam nossa comunidade de prática” (EWALD, 2015, p. 61), o que remete ao princípio de número 5: ‘trabalhar para o desenvolvimento mútuo’. Nos encontros, através de questões reais de quem quiser compartilhar, vamos refletindo

com atenção no trabalho colaborativo com “um interesse especial em como podemos ajudar uns aos outros” (GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 47). A respeito do trabalho desenvolvido pela comunidade, complemento com as reflexões de Buber (1977, p. 53),

(...) a verdadeira comunidade não nasce [apenas] do fato de que as pessoas têm sentimentos umas para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso), ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidos uns aos outros em uma relação viva e recíproca. A segunda resulta da primeira; porém não é dada imediatamente com a primeira. A relação viva e recíproca implica sentimentos, mas não provém deles. A comunidade edifica-se sobre a relação viva e recíproca, todavia o verdadeiro construtor é o centro ativo e vivo.

Na sequência, Walewska reforça o aprendizado daquele momento, em relação a sua prática como professora, nas linhas 20-21: “é tão forte que até hoje eu quero saber quem são os meus alunos”. Interpreto como uma das sustentabilidades desse fazer contínuo, assim como os laços afetivos que são construídos quando a professora desenvolve um trabalho para se conectar com seus alunos. Para Boff (2016), ser sustentável é um modo de ser, de estabelecer uma relação com a realidade e com outros seres humanos. A praticante ainda complementa, nas linhas 21-25, “hoje↑ quando eu entro numa sala de aula eu quero saber quem são essas pessoas maravilhosas que vão caminhar comigo ao meu lado, eu não quero mais dar a aula perfeita”. Ao longo desses anos, os interesses de Walewska mudaram. Enquanto a jovem Wal estava em busca da aula perfeita, a Walewska do presente quer conhecer seus alunos, se conectar com eles. Percebo que, na verdade, a jovem Wal apenas não tinha consciência do que realmente queria e do que importava em uma sala de aula, pois desde o início da jornada, ainda no excerto 2, ela queria saber sobre seus alunos como os professores de história e ciências.

A partir de sua convivência com o grupo da Prática Exploratória, a jovem Wal decidiu “abraçar uma ética amorosa, que significa utilizar todas as dimensões do amor – ‘cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento’” (hooks, 2020, p. 130). Conforme hooks, para viver com a ética amorosa, é preciso ser corajoso, “aprender como encarar nossos medos é uma das formas de abraçar o amor” (p. 137). Abandonar o modelo tradicional de educação no qual crescemos requer coragem e muitos entendimentos, uma vez que há muitas

incertezas. Na sala de aula tradicional, como aluna, aprendi que professores fazem perguntas a respeito do que já sabem e alunos apenas respondem para serem corrigidos. Mesmo sabendo que há caminhos diferentes para estar na sala de aula, baseados em afeto, cumplicidade, escuta, respeito e colaboração, ainda assim é um processo conflitante. Como professores que trabalham para entender, como iremos justificar alunos que perguntam mais do que respondem? Como explicar uma professora que pergunta e não exige respostas?

Nas linhas 25-29, Walewska conclui seu raciocínio, respondendo minha pergunta inicial sobre o porquê ela fazer parte do grupo da Prática Exploratória por tantos anos. Ela descreve sua postura como professora atualmente: “eu quero dar aquela aula de emoção. eu não quero conteúdo algum† eu quero construir com meu aluno e eu acho que isso é que torna pra mim a Prática Exploratória tão viva”. Compreendo que Walewska se posiciona como praticante exploratória ao construir essas reflexões, se afiliando ao grupo ao qual pertence, uma vez que reconhecemos que não existem aulas perfeitas, por valorizarmos as relações humanas, as emoções, o trabalho colaborativo e ético-inclusivo. Para a professora, valorizar o outro, se conectar com ele, levando em consideração suas emoções é o que mantém a Prática Exploratória viva em sua vida. Uma comunidade de amor “deve florescer quando pessoas se agrupam pela manifestação de um livre sentimento e resolvem viver juntas” (BUBER, 1977, p. 52-53). Para hooks (2020, p. 161), “comunidades alimentam a vida (...). Não há lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade”. Fazer parte da comunidade da Prática Exploratória, trabalhando com o outro é assumir uma postura que caracteriza uma das sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ em sua prática diária e é o que a faz estar no grupo por quase três décadas.

Para concluir esse excerto, nas linhas 29-31, Walewska volta a sua proposição inicial, no excerto 1, linhas 3-4, “já faz parte do meu jeito de viver”, reformulando a afirmativa: “<incorporei> isso não sei como se explica eu sei sentir† eu tenho esse entusiasmo e me emociona”. Percebo uma avaliação de afeto de felicidade na escolha lexical de alta intensidade “entusiasmo”, e ao rememorar essas lembranças, a praticante acessa também as emoções que a emocionam durante o final de sua fala, nas linhas,

31-33, ficando com os olhos marejados: “eu agora estou um pouco emocionada você- não sei se você percebe”.

Tentei sistematizar em uma tabela meus entendimentos sobre algumas sustentabilidades que a praticante considera no trabalho da Prática Exploratória e associei à ecologia de saberes do grupo:

#### Quadro 4 – Ecologia de saberes da Prática Exploratória

| Aspectos sustentáveis, segundo Walewska   | Ecologia de saberes da Prática Exploratória   | Linhas |
|---|---|--------|
| “o meu primeiro pôster que foi do fantasma da camarada né? ele foi muito poderoso”  | Gerar entendimentos através dos pôsteres  | 1-2    |
| “havia uma <u>cumplicidade</u> naquelas reuniões”   | Trabalhar colaborativamente   | 16-17  |
| “é tão forte que até hoje eu quero saber quem são os meus alunos”   | Trabalhar para a união de todos – criar conexão   | 18-20  |
| “eu não quero <u>mais</u> dar a aula perfeita. eu quero dar aquela aula de <u>emoção</u> . Eu não quero conteúdo algum↑ eu quero construir com meu aluno” | Evitar o <i>burnout</i> ; trabalhar para o desenvolvimento mútuo – criar laços afetivos | 22-25  |

**Fonte:** elaboração própria

O próximo excerto não é sequência do anterior. Entre os excertos 4 e 5, nós conversamos sobre muitas coisas, tais como, convivência com os praticantes do grupo, sobre os alunos daquele ano de 2021, sobre a pandemia, sobre as aulas remotas, sobre a participação dos alunos nos eventos da Prática Exploratória, sobre Walewska dar aula para os filhos de ex-alunos, sobre as reuniões, até que chegamos em um momento em que a praticante conta como desenvolve esse ‘trabalho para entender’ nas suas salas de aula. Neste momento, eu a interrompo e explico uma das minhas inquietações e, na sequência, faço uma pergunta à Walewska. Segue o trecho:

#### Excerto 5: “quando a gente para pra gente pensar se está sendo exploratório isso já é ser exploratório”

|      |   |   |
|------|---|---|
| Manu | 1 | você fala com se fosse muito fácil, mas pra mim não foi fácil- e não é fácil porque quando a gente aprende uma metodologia e vai pra sala |
|      | 2 |   |
|      | 3 |   |

|          |    |   |
|----------|----|---|
|          | 4  | de aula é muito fácil você aplicar aquela       |
|          | 5  | metodologia "primeiro eu faço isso, depois eu   |
|          | 6  | faço isso, depois eu mostro isso, depois eu     |
|          | 7  | passo um exercício e corrijo e a aula acabou".  |
|          | 8  | É FÁCIL e aí eu penso uma coisa- que eu sempre  |
|          | 9  | me questiono desde lá do mestrado é:: "será     |
|          | 10 | que eu estou sendo exploratória? será que isso  |
|          | 11 | que eu estou fazendo agora está sendo           |
|          | 12 | exploratório?" tudo bem que a gente não tem     |
|          | 13 | uma resposta né? mas eu tenho muito essa        |
|          | 14 | dúvida. você acha que você é uma professora     |
|          | 15 | exploratória?                                   |
| Walewska | 16 | a:: eu me considero sim. eu acho que o que      |
|          | 17 | você falou que quando a gente para pra gente    |
|          | 18 | pensar† se está sendo exploratório isso já É    |
|          | 19 | ser exploratório, é diferente né? mas falando   |
|          | 20 | de sustentabilidade... isso é uma coisa que     |
|          | 21 | afasta algumas pessoas. porque é assim, ou      |
|          | 22 | afasta ou faz olhar todo o nosso trabalho,      |
|          | 23 | todo esse nosso trabalho pra entender mesmo     |
|          | 24 | faç- veja como uma coisa menor, eu se- isso se  |
|          | 25 | você está falando né de sustentabilidade isso   |
|          | 26 | é um dos fatores que afasta algumas pessoas,    |
|          | 27 | quem vem em busca de uma receita ou de uma      |
|          | 28 | solução >não fica< né, no primeiro encontro     |
|          | 29 | acha muito blá blá blá e acabou. e me perguntam |
|          | 30 | né† "mas a sua sala de aula-" ainda tem gente   |
|          | 31 | que diz assim "puxa eu queria ser você quando   |
|          | 32 | crescer" ne† assim até com um tom meio- que     |
|          | 33 | vai variar, eu escuto isso de colegas às vezes  |
|          | 34 | né† "eu queria ser você quando crescer" e sei   |
|          | 35 | que isso é assim como uma crítica velada, eu    |
|          | 36 | sempre falo "ué você tem que ser você né†" hhh  |
|          | 37 | "dá uma chance pro seu eu né, não queira ser-   |
|          | 38 | cada um é: completo, maravilhoso, lindo do      |
|          | 39 | jeito que é" e assim são críticas de quem é::   |
|          | 40 | percebe meu encanto, a minha paixão, que não    |
|          | 41 | entende   |

Quem conhece Walewska sabe do seu tom de voz doce. Parece-me uma pessoa calma e essa percepção não foi diferente em nossa conversa. Por isso, sinto que tenho um espaço de solidariedade para negociarmos nossas avaliações e me sinto segura para expressar uma de minhas inquietações que é o de ser ou não ser uma professora exploratória. Nas linhas 1-2, falo de minha percepção sobre a fala de Walewska, como ela fala com tanto afeto e tranquilidade, tenho a sensação de que ser um professor exploratório é fácil e digo que não vejo como fácil esse 'trabalho para entender', manifestando as minhas dificuldades. Em seguida, eu faço uma avaliação que parece ser positiva em relação a segurança de ter um passo a

passo. Entretanto, mesmo acreditando que seguir um roteiro é mais fácil, trazer a vida para a sala de aula me parece mais significativo, não apenas na minha prática docente, mas na minha vida. Além disso, de acordo com meus valores pessoais, acredito que boa parte do que é realmente importante e significativo na vida requer certa complexidade.

Confesso que, no início do meu fazer exploratório, eu tinha muita dificuldade em trazer a vida para a sala de aula e trabalhava muito para relacionar a vida com o conteúdo. Hoje, sinto que estou mais atenta para perceber esses momentos e eles acontecem de forma muito natural. Entretanto, nas linhas 9-12: “será que eu estou sendo exploratória? será que isso que eu estou fazendo agora está sendo exploratório?”, eu falo de uma outra dificuldade que tenho que é avaliar se o trabalho que desenvolvo com meus alunos está sendo exploratório. Não é muito raro encontrar colegas que se questionam sobre esse ter ou não as habilidades de ser um professor exploratório. Durante a escrita desta investigação, li muitas dissertações e tese de colegas que se faziam o mesmo questionamento. Neste encontro com Walewska, não poderia perder a oportunidade de refletir sobre as minhas questões também. Por isso, na sequência, nas linhas 9-11, eu uso de uma fala reportada para verbalizar minhas autorreflexões sobre o meu trabalho docente e faço uma pergunta a Walewska, nas linhas 14-15: “você acha que você é uma professora exploratória?”. Sem questionar, a professora responde prontamente com um alongamento de vogal que considero uma avaliação de afeto positivo de satisfação por ter certeza de que a resposta é afirmativa “sim”. Nessa oração que inicia a linha 16: “a:: eu me considero sim”, Walewska tem tanta certeza de que é uma professora exploratória que ela responde com o verbo afirmativo, que já seria suficiente, e enfatiza com o advérbio de afirmação ao final do período.

Neste excerto 5, identifico uma crônica (LINDE, 1993), que, diferentemente de uma narrativa canônica não possui um único ponto avaliativo (cf. subseção 3.2.3), assim como não possui sumário, orientação, resultado e *coda*. A crônica pode ter momentos avaliativos isolados, mas não uma sequência de avaliações a respeito de um mesmo ponto. Outra característica desse gênero é que sua função é basicamente fornecer uma informação solicitada na interação e o narrador não precisa justificar o porquê de estar contando sobre os eventos, como em uma

narrativa. A crônica pode parecer com um índice de eventos, que podem se desenvolver em narrativas, dependendo dos encaminhamentos da interação entre os interlocutores. Em geral, a crônica é a apresentação de uma sucessão de eventos. Diante disso, identifiquei que Walewska constrói sua crônica em torno de três momentos avaliativos:

### Quadro 5 – Momentos avaliativos da crônica

| Crônica   |   |                |
|---|---|----------------|
| Momentos avaliativos  | Tema da avaliação   | Linhas         |
| "a:: eu me considero sim. [...]é diferente né?"   | O professor exploratório                                      | 16-19          |
| "mas falando de sustentabilidade... [...]blá blá blá e acabou."                             | O 'trabalho para entender' considerado como um trabalho menor | 19-29          |
| "e me perguntam né? "mas a sua sala de aula- [...]entende e que acha que é uma coisa menor" | Colegas que a criticam  | 29-36<br>23-24 |

**Fonte:** elaboração própria

Entre as linhas 18-19, Walewska, além de responder a minha pergunta, afirma que o fato de eu pensar sobre ser ou não exploratória "já É ser exploratório". Sua afirmação faz muito sentido para mim, uma vez que essa autorreflexão sugere uma postura crítico-reflexiva sobre a própria formação docente (MILLER et al, 2008), uma ação que caracteriza o trabalho da Prática Exploratória. Na linha 19, "é diferente né?", entendo que Walewska reconhece essa pergunta não apenas como uma dúvida ou insegurança por parte do docente, como a maioria das pessoas diriam, mas como um trabalhar para entender e, por isso, talvez, seja diferente de outras abordagens ou outros docentes. Trata-se de uma avaliação positiva de estima social da não normalidade, visto que consideramos esse olhar reflexivo exploratório como especial em oposição à postura docente tradicional.

Na linha 19, com a adversativa "mas", a praticante introduz outro tópico sobre o trabalho exploratório, o tema central de nossa conversa: a sustentabilidade. Para a professora, a sustentabilidade "é uma coisa que afasta algumas pessoas. porque é assim, ou afasta ou faz olhar todo o nosso trabalho, todo esse nosso trabalho pra entender mesmo faç- veja como uma coisa menor , eu se- isso se

você está falando né de sustentabilidade isso é um dos fatores que afasta algumas pessoas, quem vem em busca de uma receita ou de uma solução >não fica< né, no primeiro encontro acha muito blá blá blá e acabou.” (linhas 20-29). Compreendo que Walewska esteja se referindo ao trabalho central da Prática Exploratória que é “optar pela busca de entendimentos mais profundos ao invés da resolução precipitada de problemas e criar oportunidades para os praticantes exploratórios se ‘apaixonarem’ pelas questões, pela prática de questionar” (MILLER et al, 2008, p. 147).

Como o grupo não faz pesquisa para encontrar resultados, infelizmente, para muitas abordagens acadêmicas, as incertezas e não ter um passo a passo metodológico são vistos como um trabalho menos científico. Assim, Walewska faz uma avaliação negativa de julgamento de estima social de incapacidade para “quem vem em busca de uma receita ou de uma solução” (linhas 27-28), pois como não são capazes de entender a postura exploratória, esse público “>não fica< né, no primeiro encontro acha muito blá blá blá e acabou.” (linhas 28-29). Walewska se refere a um fato muito comum, inclusive, aconteceu comigo, enquanto aluna de graduação, de muitas pessoas irem a uma reunião do grupo e não entenderem ou não estarem disponíveis para discutir suas crenças e questões, por acharem que refletir criticamente não é um trabalho significativo. Uso a palavra ‘disponível’ que quer dizer ‘livre’ no sentido de estar aberto a ouvir e negociar o que é discutido nas reuniões com as crenças já existentes. Por exemplo, quando ainda estava na graduação, eu estava disposta a ir às reuniões, ou seja, estava com boa vontade para estar presente, mas não estava disponível para abrir mão das minhas crenças preexistentes. Considero que não estava disponível.

A partir da linha 29, a praticante introduz o último tópico desta crônica que são os colegas que a criticam por causa da paixão que Walewska tem por seu trabalho. A praticante utiliza algumas falas reportadas para compor esse trecho, o que entendo como uma avaliação negativa, um julgamento de sanção social de veracidade e propriedade, uma vez que não considera a atitude dos colegas como sendo nem verdadeiras, nem éticas. Porém, percebo Walewska hesitante ao construir esta reflexão em relação às críticas que recebe dos colegas. Primeiro, porque na linha 30, ela utiliza o verbo “perguntam”, uma oração com sujeito

indeterminado que usamos quando não queremos especificar quem executou a ação. Nas linhas 30-31, durante a formulação de uma fala reportada, Walewska se interrompe e tenta reformular sua ideia, mas desta vez, ela utiliza "ainda tem gente que diz assim". Compreendo o uso do substantivo "gente" como forma de não dizer quem performou a ação, assim como, de não alinhamento a essas pessoas, estabelecendo o distanciamento de quem disse: "puxa eu queria ser você quando crescer" (linhas 31-32). Nas linhas 32-35, a professora explica a causalidade de sua avaliação negativa inicial "assim até com um tom meio- que vai variar, eu escuto isso de colegas às vezes né↑ 'eu queria ser você quando crescer' ". A partir da linha 34, Walewska esclarece quem são as pessoas autoras das falas reportadas: "eu escuto isso de colegas". Entretanto, percebo que ela não fala em um tom de acusação, sinto uma tentativa de suavizar sua avaliação, por causa do verbo "variar" (linha 33) se referindo ao tom usado por quem usa aquelas falas com ela, "talvez, uma crítica ou não"; e no uso da locução adverbial de tempo "às vezes" (linha 34), o que modaliza seu discurso, não conferindo frequência às críticas que recebe.

Nas linhas 35-36, Walewska diz como realmente entende o que escuta dos colegas: "sei que isso é assim como uma crítica velada". O que aparentemente poderia ser um elogio, no seu entendimento, soa como uma "crítica velada" e complementa sua reflexão com falas reportadas próprias, de como responde aos colegas, nas linhas 36-39: "'ué você tem que ser você né↑' " hhh "'dá uma chance pro seu eu né, não queira ser- cada um é: completo, maravilhoso, lindo do jeito que é' ", o que interpreto como uma avaliação de afeto de segurança, uma vez que a praticante tem confiança no seu trabalho e em sua postura de professora exploratória.

Nas linhas 39-41, Walewska explica a possível causa das críticas que recebe de seus colegas "e assim são críticas de quem é:: percebe meu encanto, a minha paixão, que não entende", compreendo uma avaliação de afeto de felicidade em relação ao seu trabalho pelos usos das palavras "encanto" e "paixão" (linha 41); e de satisfação, pois ela tem a certeza de que alcançou o que sempre almejou em sua profissão. Além disso, entendo que

Walewska faz uma avaliação negativa de julgamento de estima social de não normalidade, uma vez que é muito frequente encontrarmos colegas de profissão que se encontram frustrados no magistério e que reclamam do trabalho; o que não acontece com a nossa participante, pois ela tem “paixão” pela sala de aula (cf. excerto 1 e 5 – Walewska).

Ainda neste último trecho da crônica, nas linhas 26-37, me chama atenção Walewska utilizar a palavra “assim” quatro vezes. O primeiro, na linha 27, a classifico como um advérbio que significa “dessa forma” ou “desse jeito”. No segundo, na linha 32, ela a utiliza como uma reelaboração do termo anterior, fornecendo mais detalhes sobre o que disse previamente. O terceiro uso, na linha 35, “assim” é utilizado como um termo comparativo à “crítica velada”. No quarto uso, linha 40, “assim” é utilizado para iniciar a conclusão de sua reflexão sobre o tópico principal, que é a crítica dos colegas. Em geral, mesmo que com funções diferentes, entendo que Walewska utiliza a palavra “assim”, pelo menos nos três últimos usos, como forma de modalizar seu discurso, como se ela não quisesse falar o que realmente pensa de forma direta sobre quem faz as críticas veladas. O uso da palavra “assim” parece amenizar o impacto do que vai dizer no seu interlocutor, neste caso, eu.

Considero que ao longo de sua jornada, Walewska também foi orientada por sua bonequinha assim como Vasalisa. No caso da praticante, acredito que sua bonequinha-guia tenha sido a sua paixão pela sala de aula. Ao invés de continuar atrás do Santo Graal, a professora optou por se engajar em uma prática amorosa, pois é o amor que alicerça uma comunidade com pessoas desconhecidas (hooks, 2020, p. 176). Nesse amor por estar em comunidade e construir junto que percebo o que Walewska considera como uma das sustentabilidades do ‘trabalho para entender’, pois é a emoção que conecta a vida pessoal do profissional. Conforme Moraes Bezerra (2015, p. 93):

(...) os praticantes entendem a vida profissional e a vida fora do contexto institucional como um contínuo, eu diria como uma laminação – a vida na instituição, na família, no grupo de amigos, no grupo de prática exploratória –, podendo ‘estar’ todas elas ativadas ou imbricadas no mesmo momento através do discurso, nas conversas exploratórias (...)

Nesse sentido, entendo que “o amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos. Orientados por esse conhecimento, fazemos de qualquer lugar um local em que podemos regressar ao amor” (hooks, 2020, p. 176).

Acredito que seja essa a proposta que busca não separar a vida na sala de aula da prática de pesquisa nem da prática pedagógica.

Na próxima seção, apresento as análises de minha conversa com Clarissa.

## 5.2

### Um encontro com Clarissa

Meu primeiro encontro com Clarissa aconteceu no dia 22 de fevereiro de 2021, pouco mais das 6 da manhã, por causa da diferença de fuso horário, pois a participante estava morando na Alemanha na época de nossa conversa. Seguindo o mesmo procedimento da conversa com Walewska, comecei explicando sobre o objetivo daquele encontro e sobre o que gostaria que conversássemos. Como no encontro com a Walewska, eu não tinha perguntas estabelecidas, mas eu tinha o tema de pesquisa e meus objetivos em mente. Assim, iniciei o encontro, perguntando o que ela pensava sobre os professores do grupo da Prática Exploratória continuarem sendo tão engajados nas reuniões e eventos após tantos anos.

#### Excerto 1: “não é todo mundo que é exploratório”

|          |    |   |
|----------|----|---|
| Clarissa | 1  | uma coisa que me faz pensar desde o início é        |
|          | 2  | que não é todo mundo que é exploratório né↑         |
|          | 3  | então claro que a gente até que como                |
|          | 4  | professor da especialização, a gente vê             |
|          | 5  | alunos, principalmente no módulo de prática         |
|          | 6  | exploratória que buscam e que conseguem né↑         |
|          | 7  | fazer um <u>trabalho exploratório</u> e criar uma   |
|          | 8  | PEPA com os alunos e tudo mais mas uma coisa        |
|          | 9  | que a gente fala muito é que na verdade as          |
|          | 10 | pessoas, <u>algumas</u> pessoas são um pouco mais   |
|          | 11 | é:: proPENSas a serem exploratórias >porque         |
|          | 12 | ser exploratório não é só ser um professor          |
|          | 13 | exploratório< é uma visão de mundo, é um            |
|          | 14 | entendimento, é uma coisa <u>interna</u> né↑ é uma  |
|          | 15 | filosofia de vida como a Bebel fala, então,         |
|          | 16 | eu acho que quando a gente é assim e a gente        |
|          | 17 | se depara com um grupo que é tão forte né↑          |
|          | 18 | que também é assim↑ isso se torna                   |
|          | 19 | exploratório quase que que <i>I'm sorry</i> isso se |
|          | 20 | torna sustentável quase que naturalmente            |
|          | 21 | porque a gente já é assim né↑ então isso não        |
|          | 22 | quer dizer que é:: outras pessoas não podem         |
|          | 23 | se torna::r ou se interessem, mas assim             |
|          | 24 | racionalmente falando e não consigam também         |
|          | 25 | mas eu sinto comigo que é uma coisa que tem         |
|          | 26 | a ver com a minha <u>característica</u> de          |

|    |  |
|----|--|
| 27 | personalIDADE mesmo e isso até me faz em   |
| 28 | alguns momentos a grande contradição achar |
| 29 | que eu não sou exploratória hhh            |

Clarissa inicia seu turno, na linha 1, respondendo a minha pergunta com um período negativo “não é todo mundo que é exploratório né↑”, algo que a faz refletir desde o início de sua trajetória na comunidade de Prática Exploratória. A professora constrói uma explicação, com marcadores discursivos “porque” (linhas 11 e 21) e “então” (linhas 3, 15, 21); exemplos – alunos da especialização –, assim, identifico esse período negativo como a proposição inicial que será justificada ao longo do excerto. Na sequência, entre as linhas 3-8, a praticante começa explicando sua proposição e se afiliando ao grupo de professores da especialização que são mais experientes. Essa afiliação é marcada linguisticamente pelo uso da locução pronominal “a gente” (linhas 3 e 4), que equivale semanticamente ao pronome pessoal “nós”. Segundo Clarissa, “então claro que a gente até que como professor da especialização, a gente vê alunos, principalmente no módulo de Prática Exploratória que buscam e que conseguem né↑ fazer um trabalho exploratório e criar uma PEPA com os alunos e tudo mais”. Identifico que a participante se refere, *a priori*, a dois grupos: o grupo de professores que lecionam na especialização mencionada e o grupo de alunos/professores – que são professores em outros contextos, mas que na especialização são alunos. Clarissa se afilia ao primeiro grupo não somente como professora da especialização, mas também como *expert* em Prática Exploratória, uma vez que as professoras Inés e Maria Isabel – a Bebel – praticantes exploratórias há mais de 30 anos e membras fundadoras do grupo do Rio de Janeiro, constituem o corpo docente do curso de especialização. Na linha 3, entendo o uso do adjetivo “claro” como uma avaliação de afeto de segurança, pois reforça a construção identitária de Clarissa como uma autoridade no assunto, uma vez que ela não tem dúvidas de suas percepções sobre os alunos como professora da especialização.

O curso a que Clarissa se refere é uma especialização em Língua Inglesa, oferecido pela PUC-Rio. Não é em Prática Exploratória, mas “há um sopro exploratório ao longo do curso, no 1º semestre com o *Issues I*, no 2º a Inés dá

*Phonology* e no 3º vem a PE<sup>37</sup> inteira” (CUNHA, 2021 - comunicação pessoal em 17 de novembro de 2021, via WhatsApp). Entendo que, como praticantes experientes, fica evidente que elas têm um olhar direcionado a perceber essa postura mais exploratória nos alunos/professores. Ainda em nossa conversa de WhatsApp, Bebel esclarece: “é claro que víamos e comentávamos os pré-projetos com um viés de pesquisa do praticante, uma vez que acreditamos ser essa uma maneira de fazer para entender as nossas questões” (ibid.). O uso do advérbio “até”, na linha 3, reforça a ideia de inclusão da participante nesse grupo, assim como a repetição da locução pronominal “a gente”, na linha 4. Percebo que, em suas construções linguísticas, Clarissa se constrói como uma professora-praticante-exploratória experiente, que consegue perceber os alunos que desenvolvem atividades mais exploratórias. Uma escolha lexical que me chama atenção neste trecho é o uso da palavra “buscam”, na linha 6, ao se referir ao desempenho dos alunos no módulo de Prática Exploratória. Entendo o verbo “buscar” como esforçar-se excessivamente para conquistar algo; empenhar-se; tentar algo com esforço. Assim, para Clarissa, no módulo de Prática Exploratória, os alunos que buscam, ou seja, se esforçam, “conSEguem” (linha 6) desenvolver com seus alunos um trabalho exploratório. Interpreto a ênfase na prosódia da sílaba no verbo como uma avaliação de julgamento de estima social de capacidade uma vez que ao se esforçarem, eles terão capacidade de desenvolver um trabalho exploratório. Apesar de o curso de especialização ter vários módulos, Clarissa se refere especificamente ao de Prática Exploratória, pois é nesse que acredito que os alunos tenham acesso aos princípios e ao repertório compartilhado da comunidade de prática, tais como, vocabulário e termos, ferramentas, maneiras de desenvolver um trabalho, narrativas, entre outros.

Como fazemos parte da mesma comunidade de prática, compartilhamos os sistemas de coerência (LINDE, 1993) da Prática Exploratória em nossa conversa, assim, Clarissa se sente à vontade de usar vocabulário específico sem explicar o termo PEPA<sup>38</sup>, sigla em inglês para APPE – “atividades pedagógicas com potencial exploratório” (cf. seção 2.5). Ela também menciona a Bebel, uma das fundadoras do grupo no Rio de Janeiro, sem se preocupar em me explicar de quem se trata, menciona o curso de especialização, entre outros. Conforme Linde (1993), o

<sup>37</sup>PE - Abreviação para Prática Exploratória.

<sup>38</sup> PEPA – abreviação para *Potentially Exploitable Pedagogic Activity*.

sistema de coerência guia as histórias de vida, organizando as construções discursivas e provendo repertório para o falante construir sentido em suas narrativas. Ademais, o sistema de coerência é um recurso que o narrador tem para (re)coconstruir suas identidades. Neste excerto, Clarissa utiliza o sistema de coerência da Prática Exploratória para coconstruir sua identidade de praticante-experiente para mim. Como eu também faço parte desta comunidade, quando eu construo sentido a partir do que ela me fala, eu valido essa identidade exploratória.

Entre as linhas 8-11, Clarissa desenvolve o ponto de vista mencionado no trecho anterior: “mas uma coisa que a gente fala muito é que na verdade as pessoas, algumas pessoas são um pouco mais é:: propENsas a serem exploratórias”. Novamente, Clarissa se afilia ao grupo de professores da especialização com o uso da locução pronominal “a gente” (linha 9), entendendo a repetição como uma avaliação de afeto de segurança, uma vez que não somente ela, mas os outros professores da especialização, outras autoridades no assunto, compartilham da mesma ideia, pois “a gente fala muito” (linha 9). Na linha 8, o uso da conjunção adversativa “mas” introduz uma explicação mais detalhada da circunstância mencionada anteriormente “os alunos da especialização conseguem fazer um trabalho exploratório” (linha 7). Na linha 10, Clarissa utiliza a palavra “as pessoas” para se referir aos alunos da especialização que considera exploratórios, mas refaz sua colocação, limitando o grupo com o pronome indefinido “alguns”, uma vez que acredita que não são todas as pessoas que são exploratórias. Percebo, na ênfase de prosódia do adjetivo “propENsas” (linha 11), que a praticante faz uma avaliação de julgamento de estima social de capacidade em relação aos alunos que são propensos a serem exploratórios, pois, possivelmente, estes desenvolvem melhor as atividades exploratórias com seus alunos. Entendo ‘propenso’ como uma tendência natural para algo, uma predisposição, inclinação, ou seja, características naturais para desempenhar certas atividades.

Entre as linhas 11-15, o uso da conjunção explicativa “porque” indica de forma mais explícita uma justificativa sobre sua percepção a respeito de alguns alunos serem “mais propENsos a serem exploratórios” (linha 11). Para Clarissa “>porque ser exploratório não é só ser um

professor exploratório< é uma visão de mundo, é um entendimento, é uma coisa interna né↑ então- é uma filosofia de vida como a Bebel fala”. Na linha 12, entendo o uso do advérbio “só” como uma avaliação de julgamento de capacidade, uma vez que uma pessoa pode ser um professor exploratório e não ser uma pessoa exploratória. Compreendo que Clarissa aponta para a limitação deste professor, pois ele terá a capacidade de desenvolver atividades exploratórias dentro da sala de aula, mas não uma postura exploratória fora dela. Ter uma postura exploratória dentro e fora da sala de aula é uma questão que custa caro à comunidade de Prática Exploratória, pois priorizar a qualidade de vida “não é apenas um jeitinho bacana de tornar a matéria [...] mais atraente. É [...] uma forma de lembrar a todos [...] que o que experimentamos importa e que não há divisão real entre ‘vida’ e ‘matéria’, entre ‘vida’ e ‘escola’.”(GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 19).

Considero a fala mais rápida nas linhas 11-12 “>porque ser exploratório não é só ser um professor exploratório<” como uma avaliação de afeto de segurança, porque Clarissa se constrói como uma praticante-experiente e está como colaboradora desta pesquisa me ajudando a entender minhas questões em relação à Prática Exploratória. Entre as linhas 13-15, Clarissa explica como entende o ‘ser exploratório’; segundo a professora, ser exploratório “é uma visão de mundo, é um entendimento, é uma coisa interna né↑ é uma filosofia de vida como a Bebel fala”. Na linha 14, entendo a ênfase dada na palavra “interna” como uma avaliação de afeto de segurança, assim como mencionar a Bebel, na linha 15. Clarissa se mostra muito segura com sua colocação, uma vez que, por ser uma membra antiga, ela torna-se meu par mais competente nessa interação e porque em nossa comunidade compartilhamos entendimentos com respeito sem intenção de estabelecer verdades absolutas. Ademais, Clarissa não fala de uma percepção unicamente sua, mas traz a voz de Bebel, como já mencionado aqui, uma das fundadoras do grupo no Rio de Janeiro e, para nós, autoridade quando o assunto é Prática Exploratória. Considero importante lembrar que, ao descrever o que é ser exploratório, Clarissa vai ao encontro da visão de Walewska (cf. excerto 1, seção 5.1), que também entende que ter uma postura exploratória é algo natural para algumas pessoas.

Na linha 16, ao utilizar o marcador discursivo “então”, Clarissa retoma a minha pergunta inicial para concluir o raciocínio construído até o momento sobre sustentabilidade. A minha pergunta inicial foi: “o que você acha que motiva os praticantes atuantes a continuarem frequentando os eventos e reuniões do grupo por tanto tempo?”, assim, considero a seguinte resposta, nas linhas 15-21: “então, eu acho que quando a gente é assim e a gente se depara com um grupo que é tão forte né↑ que também é assim↑ isso se torna exploratório quase que que- *I’m sorry*<sup>39</sup>- isso se torna sustentável quase que naturalmente”. Clarissa se autoavalia como uma pessoa “mais propensa a ser exploratória”. A professora utiliza e repete, na linha 16, a locução pronominal “a gente”, o que evidencia a sua afiliação ao grupo de pessoas que também são naturalmente exploratórias, ou seja, se afilia à comunidade prática da Prática Exploratória. Dessa forma, Clarissa não apenas se autoavalia como forte, mas também avalia a comunidade de prática (WENGER, 2007) à qual pertence como sendo forte e composta por pessoas “mais propensas a serem exploratórios” (linha 11). Segundo a praticante, quando pessoas com estas características se conectam, o movimento ativo em reuniões e eventos “se torna sustentável quase que naturalmente” (linha 20). Entendo que a causalidade deste trecho (LINDE, 1993) se constrói através da concatenação dos elementos apresentados previamente por Clarissa para estabelecer a coerência da sua resposta – “não é todo mundo que é exploratório” (linha 2); “algumas pessoas são mais propensas a serem exploratórias” (linha 11); ser exploratório “é ter uma visão de mundo” (linha 13); “é uma coisa interna” (linha 14).

Na linha 16, o uso do advérbio “assim” retoma o que foi falado no trecho anterior, isto é, retoma as características de ser exploratório como uma postura, uma visão de mundo. Quando naturalmente encaramos a vida de forma a ‘priorizar a qualidade de vida’, sem verdades absolutas, estamos sendo exploratórios na alma e no coração. Na linha 18, Clarissa repete o advérbio “assim”, retomando as características descritas anteriormente, que para ela é “tão forte” (linha 17).

---

<sup>39</sup> Tradução: desculpa.

Na linha 21, a praticante repete o advérbio “assim”, que entendo como uma avaliação de afeto de satisfação e felicidade, uma vez que se sente orgulhosa e feliz por fazer parte de um grupo “tão forte” (linha 17). Então, quando nossa alma e coração têm esses valores, nos identificamos com os valores do grupo e a sustentabilidade acontece “quase que naturalmente porque a gente já é assim” (linha 21).

Essa reflexão me fez pensar na história da Vasalisa. Mesmo diante de tantas dificuldades e sofrimento, que com certeza a modificaram em muitos aspectos, ainda assim, ela tinha em seu coração a propensão para fazer o bem. Quando a menina chegou na casa da Baba Yaga, bruxa capaz de fazer atrocidades e ao mesmo tempo uma personagem que representa sabedoria, ela viu bondade em Vasalisa, liberando-a com o fogo. Penso que a Baba Yaga sente o que as pessoas trazem em suas almas e corações e retribui da mesma forma o que cada pessoa tem consigo. Mesmo a vida docente sendo cheia de desafios e sofrimento, há muitos professores que trazem em sua alma e coração a vontade de fazer o bem com o que têm, o olhar humano para com o outro, o respeito e a vontade de ‘priorizar a qualidade de vida’. Dessa forma, ao chegar no grupo, os corações que sentem da mesma forma se reconhecem e se conectam. Ouso dizer que só a partir dessa conexão que somos presenteados com o fogo.

Na linha 21, Clarissa usa uma conjunção explicativa “porque” para justificar sua declaração anterior e, novamente, usa a locução pronominal “a gente”, reforçando seu pertencimento ao grupo de indivíduos exploratórios. A participante explica que as pessoas pertencentes ao grupo da Prática Exploratória são “assim” – “fortes” (linha 17), “naturalmente propensas a serem exploratórias” (linha 11), que têm “uma visão de mundo e um entendimento” (linhas 13-14), que têm “uma coisa interna” (linha 14), que entendem esse movimento como uma “filosofia de vida” (linha 15) – o que constrói uma ideia de serem características inerentes ou uma condição determinada e permanente. As explicações de Clarissa corroboram o que foi narrado por Walewska, o que fortalece os sistemas de coerência que essas praticantes compartilham. Esse aparato cultural compartilhado entre as professoras da comunidade estrutura suas experiências, possibilitando ser narrado e aceito pela ouvinte, no caso eu, que também sou membra do grupo.

Na linha 21, o uso da palavra “então” apresenta uma observação de Clarissa em relação ao que foi dito anteriormente. A praticante complementa a afirmativa anterior, justificando a ideia expressa pela palavra “naturalmente” (linha 20) em relação a ser exploratório, nas linhas 21-24: “isso não quer dizer que é:: outras pessoas não podem se torna::r ou se interessem, mas assim racionalmente falando- e não consigam também”. A professora explica que, apesar de ter dito que ser exploratório é algo natural, não quer dizer que alguém que não seja não possa se tornar, uma vez que estamos em um constante processo de nos tornarmos exploratórios e de (re)coconstruções identitárias ao longo de nossas vidas. Clarissa complementa a ideia de que é possível “se tornar” (linha 23) exploratório, entretanto, o uso do termo “outras pessoas” (linha 22) evidencia que ela não se afilia a este grupo que é diferente dos “naturalmente” exploratórios (linha 20).

Ao mesmo tempo em que Clarissa afirma ser possível se tornar exploratório quando não se é “naturalmente”, na linha 25, ela utiliza a conjunção adversativa “mas”, que apresenta uma ideia oposta ao que estava falando anteriormente. A participante relata como se sente em relação às características que a fazem ser parte do grupo de professores atuantes no grupo da Prática Exploratória, nas linhas 25-29: “mas eu sinto comigo que é uma coisa que tem a ver com a minha característica de personalIDADE mesmo e isso até me faz em alguns momentos a grande contradição achar que eu não sou exploratória hhh”. E, novamente, ela ratifica a ideia de ser uma aptidão natural, traços de personalidade particulares que apenas “algumas pessoas” têm. A praticante utiliza elementos prosódicos como forma de avaliação nos termos “característica de personalIDADE”, nas linhas 26-27, além disso, a palavra “mesmo”, na linha 27, usada como partícula de reforço, complementa o sentido e dá ênfase ao substantivo “personalIDADE”, expressando seu ponto de vista sobre a importância da personalidade para ser exploratório ou não. Na linha 27, Clarissa usa um advérbio que indica inclusão “até”, que entendo que ser exploratório naturalmente também não é uma verdade absoluta e inclui dúvidas, incertezas e pode ser contraditório.

Em vários momentos de sua resposta a minha pergunta, Clarissa expõe sua opinião em relação a como ela entende sua afiliação com o grupo da Prática Exploratória. Para a participante, se trata de uma característica intrínseca, natural, “uma coisa interna” (linha 14), entretanto, são os mesmos traços que a fazem sentir “em alguns momentos, a grande contradição, achar que eu não sou exploratória” (linhas 28-29). Entendo que Clarissa sente que o processo de se tornar exploratória para quem é propenso, é tão natural e sem esforço que acaba gerando estranhamento e confusão.

Esta parte de nossa conversa me remeteu ao princípio 7: ‘fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto’. Penso que algo natural está na vida e não relacionado a alguns momentos dela. Para o grupo de Prática Exploratória (2020, p. 82), “fazer com que o trabalho seja contínuo tem mais a ver com querer entender do que querer finalizar. Se estamos falando de vida, a ideia é trabalhar enquanto estivermos em situação de fazê-lo”. Dessa forma, considero que esse trabalho da Prática Exploratória seja realmente uma postura, uma atitude, “uma filosofia de vida como a Bebel fala” (linha 15) e que está em total sintonia com a visão de sustentabilidade de que fala Boff (2016, 17), “sustentabilidade é um modo de ser e de viver que exige alinhar as práticas humanas”.

Ao analisar esse trecho de minha conversa com Clarissa, fiquei pensando sobre qual grupo eu faria parte. Será que se fosse da especialização, eu seria afiliada aos “mais propensos a serem exploratórios” ou aos que “até conseguem desenvolver uma PEPA”. Muitas vezes, ao longo dessa minha jornada, assim como Clarissa, eu também entro em um processo reflexivo e me questiono “será que eu estou sendo exploratória?”. Penso que essa reflexão aconteça pela aptidão natural de ser exploratório em questionar, refletir e entender que estamos em um eterno processo de formação, não apenas docente, mas em um processo de formação humana. Mesmo sendo propensas a serem exploratórias, porque eu me considero assim, nossa caminhada na floresta em busca pelo fogo não é fácil. Nessa floresta escura, há muitas bifurcações e não há caminhos certos.

O próximo excerto é continuação do excerto 1. Ao levantar a questão sobre, em alguns momentos, não se sentir exploratória, Clarissa toca em um ponto que pensei durante todo o meu mestrado em 2016-2018. Naquela época, ser exploratório

era muito confuso para mim, pois eu pensava em aprender o grande ‘pulo do gato’ para me sentir exploratória. Tudo que eu desenvolvia na sala de aula era pensando se estava sendo exploratória. Na verdade, essa minha caminhada na floresta foi muito difícil e trouxe muito sofrimento, pois os tão desejados e famigerados ‘entendimentos’ não vinham. Ao ler dissertações e teses dos colegas, percebi que quase todos tinham esse questionamento, e este processo de se sentir exploratória começou a ficar leve para mim. Foi nesse momento que decidi desenvolver esta pesquisa.

### Excerto 2: “não tem receita de bolo”

|          |   |  |
|----------|---|--|
| Manu     | 1<br>2<br>3<br>4  | todo mundo acha que não é exploratório hhh<br>falei com Walewska na sexta sobre e lendo as<br>pesquisas dos colegas TODOS têm essa dúvida<br>né↑ “será que eu estou sendo exploratório?”   |
| Clarissa | 5<br>6<br>7<br>8<br>9<br>10<br>11<br>12<br>13<br>14<br>15<br>16<br>17<br>18<br>19<br>20<br>21<br>22<br>23<br>24<br>25<br>26<br>27<br>28<br>29<br>30<br>31<br>32 | mas eu acho que está aí até porque assim a<br>gente está falando de <sustentabilidade> né↑<br>eu acho que pode estar até exatamente aí a<br>sustentabilidade porque essa necessida::de de<br>buscar <u>mais</u> , de entender <u>melhor</u> , de ser <u>mais</u> ,<br>de tornar-se <u>mais</u> par::te né↑ então eu acho<br>que a sustentabilidade está AÍ, porque a gente<br>não tem <receita de bolo> aí entram os<br>princípios né↑ <não tem receita de bolo> então<br>se a gente entende realmente os princípios pra<br>gente poder continua::r né↑ a gente está<br>sempre questionando, a gente está sempre<br>ouvindo o outro, o aluno- TENTando né↑ a gente<br>sabe a importância da <u>inclusão</u> então a partir<br>do momento que você é:: cria oportuna::des<br>pra inclui::r pro pro outro participa::r tem<br>que ser sustentável porque vai sempre ser novo<br>né↑ e o novo traz essa <u>necessidade</u> de<br>sustentabilidade porque não tem receita de<br>bolo né↑ a gente na verdade a gente gosta de<br>ESTUdar, de ENTENder melhor, e se a gente<br>pensar que uma situação de sala de aula, ou<br>pode estender pra vida, ela nunca se repete,<br>taí a necessidade de ser sustentável e é<br>sustentável pra todo MUNDO na verdade a gente<br>estUDA isso, a gente busca refletir. agora é<br><i>wishful thinking</i> achar que uma sala de aula o<br>que a gente faz não é sustentável né↑ |

Neste excerto, Clarissa usa a unidade discursiva explicação para continuar sua justificativa sobre o que considera uma das sustentabilidades nesse ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. Após meu comentário, a praticante toma o

turno e constrói uma longa reflexão que apresento apenas uma parte. Na linha 5, Clarissa usa uma conjunção adversativa “mas” para se opor à ideia de contradição à qual me refiro no primeiro turno deste excerto: “que todos os praticantes que conheço têm a dúvida sobre estarem sendo exploratórios ou não”. Em seguida, a professora tece uma reflexão, explicando sua opinião sobre o assunto. Ainda na linha 5, Clarissa diz que acha que o ponto da sustentabilidade está “aí”, ou seja, sobre as incertezas de ser exploratórios. Na linha 6, ela usa a locução pronominal “a gente” para se referir a nós duas, interlocutoras da interação naquele momento, e nas linhas 7-8, ela repete o período anterior como se estivesse formulando uma justificativa para seu argumento “eu acho que está aí até porque assim a gente está falando de <sustentabilidade> né↑ eu acho que pode estar até exatamente aí a sustentabilidade”. Através do uso do advérbio “até” (linhas 5-7), que indica uma inclusão, fica evidente que Clarissa tem outros pontos de vista sobre as sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. E, neste momento, ela inclui a esses aspectos ‘as incertezas sobre ser ou não exploratório’.

Na linha 7, entendo o uso do advérbio de afirmação “exatamente aí” como uma avaliação de afeto de segurança em relação ao que está falando e, na sequência, ela constrói os argumentos para comprovar o que disse, nas linhas 8-10: “porque essa necessida::de de buscar mais, de entender melhor, de ser mais, de tornar-se mais par::te né↑”. Na linha 8, entendo a prosódia da palavra “necessida::de” como uma avaliação de afeto de insatisfação em relação ao próprio conhecimento, uma vez que um praticante exploratório sente sempre que precisa “buscar mais” (linha 9). Acredito que esse buscar esteja relacionado aos entendimentos que não são alcançados facilmente e não se encontram em uma página específica de um livro qualquer; eles precisam ser (re)coconstruídos muitas vezes, em diferentes momentos.

Nas linhas 9 e 10, Clarissa usa de ênfase prosódica nas palavras “mais e melhor” que entendo como avaliações de afeto de satisfação em relação a “buscar mais, de entender melhor, de ser mais, de tornar-se mais par::te”. Não se trata de ser mais e melhor do que ninguém, mas da

sensação de nos sentirmos satisfeitos em relação a nós mesmos e à nossa prática. Penso que a praticante esteja se referindo a entender melhor do que entendíamos no passado, de nos sentirmos mais exploratórios do que nos sentíamos antes e nos sentirmos mais parte da vida que estamos vivendo do que sentíamos anteriormente. Esse processo de ser exploratório se trata de nós e de como nos relacionamos com nossas emoções, entendimentos, relações e trabalho. Novamente, toco na importância do autoconhecimento, que segundo Palmer (2012, p. 19), é um trabalho necessário e “não é egoísta nem narcisista. Qualquer autoconhecimento que alcancemos enquanto professores será útil aos nossos alunos e à nossa erudição. A boa prática docente requer autoconhecimento: é um segredo escondido à vista de todos”.

O processo de conhecer-se é um autocuidado, pois se não estamos olhando para nós mesmos, não teremos recursos para cuidar do outro. Além disso, se cuidado é inerente à vida humana (BOFF, 2014), estamos falando de uma postura que temos que ter conosco por toda a vida, por isso, entendo sustentabilidade como um modo de ser e viver (BOFF, 2016). Assim, como qualquer atividade humana, “o magistério emerge da subjetividade de cada um, para o bem ou para o mal. Enquanto eu ensino, projeto a condição da minha alma nos meus alunos, na minha matéria e em nossa maneira de estarmos juntos” (PALMER, 2012, p. 18).

Entre as linhas 10-12, Clarissa repete entender que a sustentabilidade está na questão de pensarmos, às vezes, que não somos exploratórios e estarmos buscando sempre mais entendimentos: “então eu acho que a sustentabilidade está Aí, porque a gente não tem <receita de bolo>”. Na linha 11, a professora utiliza a locução pronominal “a gente” para se referir aos membros da comunidade da Prática Exploratória a qual ela se afilia. Entendo que Clarissa associa as ‘incertezas de ser exploratório’ a ser sustentável porque, nós do grupo, não temos um passo a passo, logo, precisamos estar em um processo de formação continuada constante. Acredito que Clarissa se refere à metáfora da ‘receita de bolo’ associando às abordagens educacionais que têm um roteiro a ser seguido, desconsiderando o contexto, as pessoas envolvidas e as condições. Entendo o uso da metáfora <receita de bolo> como uma avaliação de julgamento de normalidade e incapacidade, uma vez que ter a ‘receita de bolo’ é normal no contexto educacional, pois há uma incapacidade de gerar entendimentos

colaborativamente por parte de um grupo de professores. Para muitos docentes, a educação bancária (FREIRE, 2015) é mais segura. Para nós da Prática Exploratória, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 24). Acreditamos realmente que “ensinar é criar um espaço no qual se pratica a comunidade de verdade” (PALMER, 2012, p. 106).

Entre as linhas 12-15, Clarissa aborda os princípios da Prática Exploratória, que como já mencionado nesta tese, não se tratam de regras a serem seguidas: “aí entram os princípios né↑ <não tem receita de bolo> então se a gente entende realmente os princípios pra gente poder continua::r né↑”. Na linha 14, a praticante usa a locução pronominal “a gente” e repete na linha 15; entendo que ela esteja se referindo às pessoas no geral que se interessam pela Prática Exploratória. Os princípios são os valores do grupo, e “eles propiciam o desenvolvimento da pesquisa inclusiva, fundamentada na agência e responsabilidade partilhadas, possibilitando a inserção de todos os participantes no contexto reflexivo” (EWALD, 2015, p. 45). Ainda segundo a autora, os princípios “refletem o trabalho contínuo e sustentável da Prática Exploratória e por isso são dinâmicos e adaptáveis para o contexto de trabalho em que estão inseridos” (ibid., p 45). Desse modo, acredito que quando trazemos os princípios para a nossa vida, não seguindo-os como um ‘modo de fazer’ meramente mecânico, mas olhando nossa prática com esta postura, todo o nosso trabalho se torna sustentável para nós. Na linha 13, Clarissa repete a metáfora <não tem receita de bolo>, novamente, fazendo uma avaliação de julgamento de capacidade, isto é, se o professor for capaz de “entender realmente os princípios”, sua prática se tornará sustentável.

Na sequência, Clarissa descreve a postura exploratória de um praticante que entende os princípios, nas linhas 15-18: “a gente está sempre questionando, a gente está sempre ouvindo o outro, o aluno- TENTando né↑ a gente sabe a importância da inclusão”. Na linha 15, ao usar a locução pronominal “a gente”, ela está se referindo aos membros do grupo de Prática Exploratória, que entende os princípios. Entendo a repetição desta locução nas linhas 15, 16 e 17 como uma avaliação de afeto de satisfação, pois percebo que a colaboradora se sente satisfeita

e orgulhosa em fazer parte deste movimento de ‘trabalhar para entender’. Clarissa usa os verbos ‘questionar’, ‘ouvir’ e ‘incluir’ como ações que os praticantes exploratórios estão “sempre” (linha 16) fazendo. São ações que estão interligadas com o princípio que abarca todos os outros que é ‘priorizar a qualidade de vida’. Ao priorizar a qualidade de vida, assumimos uma postura humilde diante do outro; quer dizer que há algo que outro tem que eu preciso entender. Nos disponibilizamos para o diálogo, para escutar e entender. Alinhada a Freire (2015, p. 111), penso que “não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”. Apenas escutando que entenderemos o que se passa na vida, junto com o outro, incluindo todos os envolvidos. Além do mais, “sem escuta, é difícil envolver todos em um trabalho colaborativo”; uma vez que ao escutar, tenho a possibilidade de estabelecer laços de confiança para criar “um espaço seguro de troca entre os participantes” (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 33).

Entre as linhas 18-22, Clarissa continua falando sobre os princípios serem sustentáveis: “então a partir do momento que você é:: cria oportuna::des pra inclui::r pro pro outro participa::r tem que ser sustentável porque vai sempre ser novo né↑”. Na linha 18, a professora inicia este trecho com a conjunção “então” que dá a ideia de conclusão sobre o que estava falando no trecho anterior a respeito dos princípios, nas linhas 12-18. Segundo a professora, o movimento de incluir é sustentável, pois como professores, quando criamos oportunidades de inclusão, novas oportunidades para incluir acontecem. Incluir é sustentável quando uma pessoa que foi integrada por nós, em outros momentos, inclui também.

Para Clarissa, “o novo traz essa necessidade de sustentabilidade porque não tem receita de bolo né↑” (linhas 22-24). Novamente, ela usa a metáfora da “receita de bolo” para contrapor com as situações novas que vivemos todos os dias na sala de aula. Novas situações nos exigem novas formas de olhar para nossa prática. O novo traz a necessidade de ser sustentável a partir do momento que ‘priorizo a qualidade de vida’ naquele ambiente. Novas situações nos exigem novas formas de gerar entendimentos; novos alunos nos demandam novas formas de ‘trabalhar para o desenvolvimento mútuo’; um novo dia demanda uma nova maneira de ‘trabalhar para a união de todos’. A

sala de aula, as nossas relações, a vida são muito dinâmicas para seguirmos um ‘modo de fazer’, sem ao menos entender o que está acontecendo.

Entre as linhas 24-29, Clarissa continua sua reflexão sobre uma das sustentabilidades do ‘trabalhar para entender’ da Prática Exploratória: “a gente na verdade a gente gosta de ESTUdar, de ENTENDER melhor, e se a gente pensar que uma situação de sala de aula, ou pode estender pra vida, ela nunca se repete, taí a necessidade de ser sustentável e é sustentável pra todo MUNDO na verdade”. A locução pronominal “a gente”, na linha 24, refere-se aos membros do grupo de Prática Exploratória ao qual Clarissa e eu fazemos parte. Entendo a expressão “na verdade” como uma avaliação de afeto de satisfação por fazer parte desse grupo que não segue uma ‘receita de bolo’, que gosta de “estudar” e “de entender” (linha 25). A professora também utiliza o verbo ‘gostar’ (linha 25), que entendo como uma avaliação de afeto de felicidade, assim como, as oscilações na prosódia das palavras “ESTUdar” e “ENTENDER”. Além de satisfeita, a professora se sente feliz por fazer parte desta comunidade.

Como Walewska, Clarissa também aborda a inclinação que temos de estar sempre estudando. Segundo a participante, esse movimento é sustentável porque sabemos que estamos sempre lidando com o novo, não apenas em nossas práticas, mas nas nossas vidas. Acreditamos que não há educação sem pesquisa e pesquisa sem ensino, para Freire (2015, p. 30), “esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei e me indago. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Na linha 25, Clarissa usa a locução pronominal “a gente” para se referir a ela e a mim. A praticante sugere um exemplo para que pensemos em relação a sua explicação prévia da sustentabilidade estar associada à ideia de algo novo. Como explicado por mim, anteriormente, toda situação vivenciada por nós é única e nova, mesmo na mesma escola, com os mesmos alunos, na mesma sala de aula. Cada vez que entramos na mesma sala de aula, somos pessoas diferentes, com condições e emoções diferentes. Nossos alunos, por sua vez, também não são os mesmos, pelos mesmos motivos. Para Clarissa, é a partir desse novo que lidamos diariamente que

surge a necessidade de nossa prática ser sustentável para nós e para todos os envolvidos, não apenas na sala de aula, mas na vida.

Entre as linhas 29-32, Clarissa conclui toda sua explicação, resumindo-a: “a gente esTUda isso, a gente busca refletir. agora é *wishful thinking*<sup>40</sup> achar que uma sala de aula o que a gente faz não é sustentável né↑”. Na linha 29, o uso da locução pronominal “a gente” refere-se agora aos membros da comunidade de Prática Exploratória e se inclui. Novamente, a praticante fala sobre gostarmos de estudar “isso”. O pronome demonstrativo na linha 30 refere-se ao que Clarissa estava falando anteriormente sobre o lidar com o novo todos os dias, mesmo que pareçam ser as mesmas situações e de como é necessário que nossa prática seja sustentável. Na linha 31, a colaboradora usa uma expressão em inglês “*wishful thinking*”, que quer dizer ‘pensamento ilusório’ para concluir que na sala de aula, o que nós fazemos, praticantes exploratórios, é sustentável. Interpreto que para Clarissa, sendo praticante e entendendo os princípios, nossa prática será sempre sustentável.

Essas incertezas que estão presentes na vida do praticante exploratório me remeteram ao conto da Vasalisa. A vida era segura com sua mãe e após perdê-la, a menina teve que aprender a olhar o novo e gerar novos entendimentos, assim como, ela precisou olhar os desafios e desenvolver a sustentabilidade, senão iria desistir do fogo. Em muitas situações se não fosse pela humildade em ouvir e entender o que cada detalhe estava lhe dizendo, Vasalisa teria sucumbido no sofrimento de seu destino. Dessa forma, assim como Clarissa, penso que as sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ podem estar no novo.

Neste excerto 2, percebo que Clarissa aborda as várias sustentabilidades segundo seu ponto de vista. Assim, organizei abaixo em um quadro, resumindo meus entendimentos:

---

<sup>40</sup> Tradução: pura ilusão.

**Quadro 6 – As sustentabilidades, segundo Clarissa**

| Aspectos que considera sustentáveis   |  |        |
|---|--|--------|
| Trechos   | sustentabilidades  | Linhas |
| "eu acho que pode estar <u>até</u> exatamente <u>aí</u> a sustentabilidade" | Questionar se as próprias posturas são exploratórias ou não. | 7-8    |
| "essa necessida::de de buscar <u>mais</u> , de entender <u>melhor</u> "     | Estar sempre estudando, em busca de novos conhecimentos.     | 8-9    |
| "a gente não tem <receita de bolo>"   | Não seguir um passo a passo.                                 | 11-12  |
| "o novo traz essa <u>necessidade</u> de sustentabilidade"                   | Envolver-se em situações novas.                              | 22-23  |

**Fonte:** elaboração própria

O próximo excerto não é continuação do anterior, mas o escolhi para compor esta tese porque há uma narrativa que é um exemplo de sustentabilidade. Clarissa e eu continuamos conversando sobre os nossos questionamentos pessoais a respeito de nossas práticas docentes e nossas vidas. Em determinado momento, eu volto a minha questão sobre “me sentir ou não me sentir exploratória” e eu pergunto para Clarissa se ela se considera uma praticante exploratória. A colaboradora começa uma reflexão sobre suas questões particulares e desafios em ser exploratória, quando começa a narrar algo que me surpreende.

**Excerto 3: “esse grupo é parte da minha vida há tanto tempo, de tantas formas e isso é um exemplo da sustentabilidade”**

|          |    |   |
|----------|----|---|
| Clarissa | 1  | [...] a minha BUSca é exploratória e é incrível |
|          | 2  | que é sustentad- é sustentável e sustentADA no  |
|          | 3  | fato que “CARA, por que a gente, esse grupo     |
|          | 4  | né↑ ele se mantém e a gente vai mudando as      |
|          | 5  | relações?” a minha história é muito incrível    |
|          | 6  | porque a Bebel foi minha professora quando eu   |
|          | 7  | era pequena e aí a gente=                       |
| Manu     | 8  | =que incrível↑=                                 |
| Clarissa | 9  | =é↑ a Bebel foi minha professora com 11 anos    |
|          | 10 | de iDAde no Colégio JacoBIna e aí depois a      |
|          | 11 | gente se reencontrou- a gente se reencontra e   |
|          | 12 | aí eu fui morar nos Estados UNid- depois de     |
|          | 13 | muito tempo, até depois de ter sido aluna da    |
|          | 14 | Inés, eu fui fazer meu mestrado fora mas quando |
|          | 15 | eu voltava ao Brasil e se era na época- assim   |

|    |   |
|----|---|
| 16 | se eu vinha na época de natal e era na época          |
| 17 | dos eventos eu <u>ajudava</u> nos even::tos então     |
| 18 | assim é quase que uma coisa meio <u>mística</u> , as  |
| 19 | pessoas não gostam quando a gente <u>está</u> em      |
| 20 | pesquisa ninguém gosta muito de falar sobre           |
| 21 | isso, nem de místico nem de uma coisa assim           |
| 22 | mais é:: pedagógic- uma psic- uma coisa assim         |
| 23 | mais psicanalí:tica mas é impressionante como         |
| 24 | esse grupo é parte da minha vida há <u>tanto</u>      |
| 25 | tempo, de <u>tantas</u> FORMAS e isso é um exemplo da |
| 26 | sustentabilidade né↑                                  |

Neste excerto, apresento uma narrativa canônica de história de vida. Para Linde (1993), as narrativas de histórias de vida são biográficas, com reportabilidade estendida, ou seja, configuram-se em volta de um ponto avaliativo sobre o caráter do narrador; em como ele quer construir seu caráter no momento da fala. Comumente, essas narrativas podem ser (re)contadas, em diferentes situações, com o objetivo de (re)criar identidades. Ainda segundo Linde (ibid., p. 3), ao elaborar uma narrativa de histórias de vida, o narrador tenta explicar as razões para algumas situações de vida, (re)construindo suas identidades. Nesta perspectiva, essas histórias são uma forma de estabelecer sentido para nós mesmos e de nos afiliarmos a um grupo. Neste excerto, Clarissa fala sobre como se tornou uma praticante exploratória e por que esse processo é sustentável para ela em muitos aspectos.

Antes de iniciar este primeiro turno, Clarissa estava falando sobre como se acha uma pessoa controladora e que vive em um processo de autoconhecimento, fazendo terapia, há muitos anos. Entre as linhas 1-5, ela diz: "a minha BUSca é exploratória e é incrível que é sustentad- é sustentável e sustentADA no fato que "CARA, por que a gente, esse grupo né↑ ele se mantém e a gente vai mudando as relações?". Na linha 1, ela fala sobre uma "busca exploratória", que entendo que esteja se referindo ao seu processo de autoconhecimento pessoal que se alinha aos valores do grupo, tais como, 'priorizar a qualidade de vida' de forma colaborativa, com outras pessoas, sem o anseio pela mudança. Sempre conversamos no grupo como as reuniões e nossas relações são benéficas para o nosso bem-estar, principalmente para a saúde mental. Sette (2007, p. 107), em sua tese, comparou o trabalho da Prática Exploratória com a Psicanálise, explicando como ambas "agem de forma terapêutica orientadas por uma ética". Ainda na linha 1, ela usa o adjetivo "incrível" para avaliar sua busca. Entendo a escolha

lexical de alta intensidade como uma avaliação positiva de julgamento de estima social de não normalidade, uma vez que ‘incrível’ é a característica do que é difícil de acreditar, ou seja, trata-se de algo especial e não ordinário.

Na linha 2, Clarissa começa explicando por que acredita que esta busca é sustentável e em que é fundamentada quando ela interrompe o fluxo da narrativa para levantar um questionamento. Considero como uma fala reportada de um pensamento da praticante que a surpreendeu no momento de nossa conversa. Ela usa um vocativo com muita ênfase em sua prosódia, como se estivesse chamando a minha atenção para o que vai narrar em seguida. Entendo a ênfase no vocativo como uma avaliação de julgamento de não normalidade, mais uma vez, chamando minha atenção para o quanto o seu processo de se tornar exploratória é especial e profundo. Ao fazer seu questionamento, na linha 3, Clarissa volta a usar a locução pronominal “a gente” para se referir ao grupo, no qual ela se inclui, e entendo que ela questiona o porquê o grupo se mantém, se sustenta ao longo de tantos anos e “a gente” (linha 3), os membros do grupo, “vai mudando as relações” (linha 4-5). Sobre essa mudança de relações, acredito que Clarissa se refere aos diferentes papéis que vamos assumindo ao longo de nossas vidas, mudando, assim, a forma como nos relacionamos com as mesmas pessoas, mas em situações completamente novas. Trata-se do que estávamos conversando no excerto anterior sobre a necessidade de ser sustentável, uma vez que estamos sempre lidando com o novo e também por causa da história que ela narra em seguida.

Entre as linhas 5-7, Clarissa constrói o resumo de sua narrativa, fazendo uma avaliação de julgamento de não normalidade com o uso do adjetivo “incrível” (linha 5), já usado anteriormente, para se referir a sua história como algo fora do normal e inexplicável: “a minha história é muito incrível porque a Bebel foi minha professora quando eu era pequena e aí a gente=”. Na linha 8, eu fico surpresa com o que Clarissa acaba de falar e reforço a sua avaliação sobre sua história. Compreendo que a praticante narra um exemplo de como as relações mantêm o grupo, de como a rede de relacionamentos é algo forte para ela e fortalece a questão da sustentabilidade.

Nas linhas 9-11, Clarissa nos fornece a orientação da narrativa, quem estava envolvida no evento narrado, quando e local em que tudo começou: “=é↑ a Bebel foi minha professora com 11 anos de idade no

Colégio Jacobina e aí depois a gente se reencontrou- a gente se reencontra". Entendo que logo após Bebel, já apresentada para o leitor, ter sido professora de Clarissa aos 11 anos, elas se separaram e, depois de algum tempo, se reencontraram. Chama minha atenção que Clarissa usa o verbo "reencontrou" (linha 11) no pretérito perfeito para se referir a Bebel e ela. Entretanto, em seguida, ela refaz a oração e usa o verbo 'reencontrar' no tempo presente, na linha 11. Acredito que praticante usa o presente histórico ou narrativo para dar vivacidade ao fato, criando um processo de dramatização (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 449). Penso que no momento em que estava narrando o fato, emoções positivas foram acionadas, o que a levou a utilizar o tempo presente como se esta história estivesse viva e presente na participante.

Na sequência da história, identifico a ação complicadora da narrativa, pois Clarissa narra uma série de situações que poderiam tê-la levado para outros caminhos e a distanciado do grupo da Prática Exploratória: "aí eu fui morar nos Estados UNid- depois de muito tempo, até depois de ter sido aluna da Inés, eu fui fazer meu mestrado fora", entre as linhas 12-14. Clarissa narra os caminhos a que sua vida acabou a levando, mas que ela nunca se separou desta rede de relacionamentos. Na linha 13, a professora menciona o fato de ter sido aluna da Inés, entre dois elementos que poderiam a distanciar do grupo, como: "morar nos Estados UNid" (linha 12) e "fazer meu mestrado fora" (linha 14), o que entendo como uma avaliação de afeto de satisfação, pois ela se sente orgulhosa de ter sido aluna tanto de Bebel quanto de Inés, que são professoras referências para quem faz parte da comunidade de Prática Exploratória.

Entre as linhas 14-18, Clarissa fala sobre como sempre voltava para o grupo apesar da distância, do tempo e dos caminhos tão diferentes que a vida a levava: "mas quando eu voltava ao Brasil e se era na época- assim se eu vinha na época de natal e era na época dos eventos eu ajudava nos even::tos então assim é quase que uma coisa meio mística". A professora inicia este trecho com uma adversativa "mas", na linha 14, pois ela constrói uma ideia oposta ao trecho anterior, ou seja, apesar de ter percorrido, por várias vezes, caminhos tão distantes, ainda assim ela sempre voltava para esta comunidade. Nas linhas 16-17, Clarissa explica que

sempre vinha na época de Natal, que coincide com o período em que ocorrem os Encontros Anuais da Prática Exploratória, final de novembro ou início de dezembro. Clarissa não apenas participava dos eventos do grupo como ajudava na organização. Entendo a ênfase no verbo "ajudava", na linha 17, como uma avaliação de afeto de satisfação por fazer parte da história do grupo, contribuindo apesar da distância. Nas linhas 17-18, a professora usa um marcador discursivo "então assim" para resumir suas impressões do evento que acabou de narrar.

Na linha 18, Clarissa diz que sente que é "quase místico" como tudo aconteceu para ela se tornar exploratória. Entendo a ênfase do adjetivo "mística" como uma avaliação de julgamento de estima social de não normalidade, pois Clarissa entende seu processo de se tornar exploratória como algo especial e pouco usual. Entendo o uso do advérbio "quase" como forma de modalizar o adjetivo "místico", que ela mesma explica o porquê em seguida. O adjetivo "místico" caracteriza o que é misterioso e incompreensível, não tendo compatibilidade com questões acadêmicas, além de ser um assunto que assusta muita gente pelo ocultismo. Nas linhas 19-23, Clarissa explica que "as pessoas não gostam quando a gente está em pesquisa ninguém gosta muito de falar sobre isso, nem de místico nem de uma coisa assim mais é:: pedagógic- uma psic- uma coisa assim mais psicanalítica". Acredito que Clarissa tenha construído esta explicação sobre o uso do adjetivo "místico" por saber que sou uma pessoa, assim como ela, que pertence ao mundo acadêmico. Ademais, nossa conversa tinha o objetivo de gerar contribuições para a minha pesquisa. Entretanto, acredito que Clarissa se sentiu confortável em abordar este assunto comigo, pois sou uma praticante exploratória e em nossa comunidade temos como princípio gerar os entendimentos "respeitando os direitos de cada um a expressar ou não seus sentimentos e, sobretudo, não emitindo nenhum juízo de valor sobre eles" (SETTE, 2007, p. 108).

Entendo o uso da expressão "as pessoas" na linha 19 como um não alinhamento a este grupo e até mesmo uma avaliação de julgamento de normalidade, pois, normalmente, as pessoas da academia não legitimam assuntos sem comprovação científica. Ao fim deste trecho, Clarissa associa o que aconteceu com ela como um assunto de psicanálise, que também gera muita polêmica entre os

estudiosos da mente humana sobre a confiabilidade em relação aos entendimentos de Freud sobre a psiquê. Neste trecho, há algumas hesitações e autocorrekções que acredito terem sido por causa da temática não científica do assunto, percebo que abordar essas questões pode gerar certa insegurança em Clarissa, uma vez que naquele momento tínhamos um propósito acadêmico.

Entre as linhas 23-26, Clarissa formula a *coda* da narrativa, na qual retoma o fluxo da história para concluir a questão central que motivou sua produção: sua busca exploratória: “mas é impressionante como esse grupo é parte da minha vida há tanto tempo, de tantas FORMAS e isso é um exemplo da sustentabilidade né↑”. Ela usa a adversativa “mas”, na linha 23, para se opor à ideia anterior das críticas em relação ao que não pode ser comprovado. Em seguida, ela usa um adjetivo de alta intensidade para expressar como avalia sua história: “impressionante” (linha 23). Entendo o uso do adjetivo como uma avaliação que reforça como Clarissa considera sua participação no grupo de Prática Exploratória, isto é, como algo especial e que a surpreende. Compreendo também o uso do adjetivo como uma avaliação de afeto de felicidade e satisfação, uma vez que Clarissa se orgulha em fazer parte desta comunidade, de contribuir e aprender de forma colaborativa.

Ao dizer que o grupo é parte de sua vida há tanto tempo e de tantas formas, penso que Clarissa fala sobre o seu processo de autoconhecimento pessoal. Como um dos princípios mais importantes do grupo é a reflexão, interpreto que “o resultado da reflexão, ou seja, a ressignificação ou construção do conhecimento e a (re)construção de entendimentos sobre si mesmo” (SETTE, 2007, p. 104) leve os praticantes a ficarem mais conscientes de suas questões pessoais. Clarissa entende esse processo como uma das sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória, uma vez que ele é contínuo, eu complemento a percepção de minha colega e digo que o que o grupo manifesta uns com os outros é o cuidado. O cuidado está na “forma diferente de entender e de realizar o trabalho. Para isso o ser humano precisa voltar-se sobre si mesmo e descobrir seu modo-de-ser-cuidado” (BOFF, 2014, p. 114).

Para Boff (2014), o cuidado é específico do ser humano, assim como, o sentimento, a capacidade de se emocionar, de se envolver, de afetar e de se sentir afetado. “Construímos o mundo a partir de laços afetivos” (p. 114), que tornam

peças e lembranças em algo de valor. Nessa rede de relacionamentos que criamos, nos sentimos responsáveis em cuidar, acionando em nós “o *páthos*, o sentimento, a capacidade de simpatia e empatia, a dedicação, o cuidado e a comunhão com o diferente” (p. 115). Ainda para o teólogo:

Tudo começa com o sentimento. E o sentimento que nos faz sensíveis ao que está à nossa volta, que nos faz gostar ou desgostar. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas. É o sentimento que produz encantamento face à grandeza dos céus, suscita veneração diante da complexidade da Mãe-Terra e alimenta enternecimento face à fragilidade de um recém-nascido. Recordemos a frase do Pequeno Príncipe de Antoine de Saint Exupéry, que fez fortuna na consciência coletiva dos milhões de leitores: “É com o coração (sentimento) que se vê corretamente; o essencial é invisível aos olhos”. É o sentimento que torna pessoas, coisas e situações importantes para nós. Esse sentimento profundo, repetimos, chama-se cuidado. Somente aquilo que passou por uma emoção, que evocou um sentimento profundo e provocou cuidado em nós, deixa marcas indelévels e permanece definitivamente. (BOFF, 2014, p. 115)

Certamente, Clarissa tem razão, sua história é incrível e inexplicável, afinal, “o essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 70), como a ciência poderia provar o que não consegue ver? O grupo deixou marcas indelévels na Clarissa, Walewska, Isolina, Adriana, Gysele, Fernanda, Renato, Thelma, Dieguinho, Patrícia, Palmyra, Renan, Aline, Inés, Bebel, Doreen, Bia Maciel, Beatrice, André, em mim; esta tese seria pequena e insuficiente para mencionar tantas vidas que foram afetadas pelo grupo de Prática Exploratória “há tanto tempo, de tantas formas” (linhas 24-25). Se o leitor me perguntar se esse movimento pode ser considerado uma das sustentabilidades desse trabalho reflexivo, eu respondo, devolvendo um questionamento: será o amor sustentável?

O próximo excerto não é continuação do anterior, mas o selecionei porque Clarissa fala das reuniões como “sustentabilidade em sua forma concreta”. No início desta pesquisa, mencionei que quando comecei o doutorado, eu pensava que as reuniões eram o que garantia a sustentabilidade de muitos membros. Sempre senti que o que acontecia naqueles encontros mensais era especial, logo, não poderia deixar de falar sobre eles. Antes de Clarissa tomar o turno, eu falei de minhas premissas no início do meu processo de pesquisa e perguntei o que ela achava das reuniões.

#### **Excerto 4: “elas são a sustentabilidade em sua forma concreta”**

|          |   |   |
|----------|---|---|
| Clarissa | 1 | eu era religiosa nas reuniões presenciais e eu    |
|          | 2 | <u>adorava</u> adorava↑ SEMPRE adoro né↑ incrível |
|          | 3 | tudo que acontecia. às vezes você até achava      |

|    |   |
|----|---|
| 4  | que não estava acontecendo nada de repente a      |
| 5  | gente tirava uma coisinha... todo mundo gosta     |
| 6  | de te ver e aí cada um tem a sua função, aí eu    |
| 7  | levava o pão de queijo, o seu pão de queijo       |
| 8  | maravilhoso então assim "se as reuniões têm um    |
| 9  | papel na sustentabilidade?" assim, claro né,      |
| 10 | CLARO porque é:: elas são a sustentabilidade      |
| 11 | em sua forma concreta porque a gente estava       |
| 12 | ali, hoje a gente pode falar até mais ainda       |
| 13 | porque a gente vive esse momento remoto então     |
| 14 | a gente até às vezes reflete mais ainda do que    |
| 15 | as coisas físicas que a gente tinha e não está    |
| 16 | tendo no momento, é tudo muito concreto o que     |
| 17 | acontece nas reuniões, muito complexo também,     |
| 18 | às vezes a gente tinha uma agenda toda pra        |
| 19 | cumprir e a gente começava e não saia do          |
| 20 | primeiro ponto <i>it doesn't matter</i> não tinha |
| 21 | problema porque o primeiro ponto era tão          |
| 22 | complexo que você poderia até encontrar todos     |
| 23 | os pontos dentro só daquele primeiro ponto,       |
| 24 | entende? tudo se torna tão banal quando o         |
| 25 | tesouro- agora uma ponte com o meu budismo,       |
| 26 | quando o tesouro é o do coração, a gente estava   |
| 27 | tão inteiro, tão de coração que as coisas         |
| 28 | fluíam muito, tão claro que isso é importante     |
| 29 | pra sustentabilidade                              |

Identifico este excerto como uma unidade discursiva híbrida entre narrativa e explicação (LINDE, 1993), pois além de Clarissa descreve a forma que entende como as reuniões presenciais aconteciam, ela também explica a dinâmica interna desses encontros. No momento em que escrevo esta tese, novembro de 2022, as reuniões mensais do grupo da Prática Exploratória estão acontecendo no formato online, apesar de o evento anual deste ano ter sido presencial. Após o evento, entraremos em recesso e não sabemos ainda se haverá o retorno das reuniões de forma presencial.

Eu questionei as praticantes sobre as reuniões, primeiro, porque esses encontros fazem parte do repertório compartilhado desta comunidade de prática. Segundo, porque eu pensava que as reuniões eram o motivo para as praticantes continuarem engajadas nos eventos propostos pelo grupo, como se as reuniões fossem um carregador de bateria. Quando todos já estivessem cansados com suas rotinas escolares, vinha um encontro e o refrigerio. Um momento de desabafar, nos rever, comer, rir e ouvir alguns causos.

Acredito ser importante interromper o fluxo das análises e falar um pouco mais sobre como são esses encontros. Nas reuniões do grupo da Prática

Exploratória, a organização das tomadas dos turnos e como os praticantes estruturam suas participações caracterizam a reunião como um contexto de multiparticipação. Apesar de haver uma coordenação, normalmente, as professoras Inés e Bebel que trazem a agenda do encontro, os praticantes se auto selecionam para fazer contribuições sobre o assunto estipulado, de forma livre, não sendo necessário esperar que algum moderador passe o turno. Apesar da organização da reunião ter similaridades com a da conversa espontânea, há algumas pistas de contextualização socioculturais que precisam ser seguidas para a harmonia do evento interacional. Nessa relação dialógica existe ética, respeito, empatia e cuidado por quem está falando no momento, quem escuta está sempre pronto a acolher. Podemos a qualquer momento pedir a palavra para discutir algum assunto pessoal ou outro que interessar o grupo. Normalmente, os assuntos abordados estimulam a memória do grupo, por isso, surgem muitas narrativas sobre a prática docente, a vida dos praticantes ou qualquer outra lembrança de algum evento da própria comunidade. Quando o tópico em discussão desperta interesse nos praticantes, pode haver narrativas longas sem serem interrompidas. Além do mais, podemos perceber na estrutura de participação que há uma relação simétrica entre os participantes, pois trabalhamos para a união de todos. Esses encontros são sempre regados de petiscos, biscoitinhos, bolos, pães de queijo, entre outras guloseimas. O que é ótimo! Também tem muita festa quando algo chega.

Entre as linhas 1-3, Clarissa faz um resumo do que irá narrar: “eu era religiosa nas reuniões presenciais e eu adorava adorava↑ SEMPRE adoro né↑ incrível tudo que acontecia.”. Entendo a escolha lexical, de alta intensidade, para dizer que frequentava a todas as reuniões presenciais de forma “religiosa” como uma avaliação de afeto de satisfação, pois se sente orgulhosa por tê-lo feito de forma pontual e dedicada. Na sequência, a professora repete o verbo “adorar” três vezes com ênfase, que entendo como uma avaliação de afeto de felicidade por fazer parte daqueles encontros. Na linha 2, ela utiliza o adjetivo de alta intensidade “incrível”, que acredito ser uma avaliação de julgamento de não normalidade para se referir a tudo que acontecia nas reuniões, isto é, nesses encontros acontecia algo especial, de valor e não ordinário.

Entre as linhas 3-5, ela começa explicando o porquê de interpretar como “incrível” tudo que acontecia nas reuniões: “às vezes você até

achava que não estava acontecendo nada de repente a gente tirava uma coisinha...". Na linha 3, Clarissa usa o pronome "você" genérico para se referir a todas as pessoas, inclusive os membros, que poderiam frequentar às reuniões e se sentirem confusos em relação a sua dinâmica e sobre o que estava acontecendo. Compreendo que a praticante se refere aos momentos em que parecia que estávamos apenas conversando e de forma inesperada algum entendimento era construído, de forma coletiva ou pessoal. Eu, particularmente, acredito que tudo que acontece nas reuniões é exatamente o que precisa acontecer porque é o que as pessoas que ali estão naquele momento precisam. Ao nos conectarmos com o outro, sentimos suas necessidades, "aos nos engajarmos em uma prática amorosa, podemos estabelecer as bases para a construção de uma comunidade com desconhecidos. Esse amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos" (hooks, 2020, p. 17).

Na linha 5, a praticante continua usando a locução pronominal "a gente" para se referir ao grupo e, entendo o uso do diminutivo "coisinha" como uma avaliação de afeto de felicidade, pois não precisa acontecer nada grandioso para gerar os entendimentos. A nossa felicidade estava no simples, no café quentinho com pão de queijo, com a presença de algum colega amado, com a visita de algum professor ou alunos, em estarmos juntos. Às vezes, muitas vezes, ficar juntos era suficiente para aquecer o coração e recarregar as baterias. Estar juntos, para mim, era sentir que eu não estava sozinha, o que interpreto como uma das sustentabilidades desse 'trabalho para entender', pois mesmo em outros lugares, eu sabia que poderia contar com minhas colegas.

Clarissa descreve as reuniões de acordo com alguns aspectos que lembra: "todo mundo gosta de te ver e aí cada um tem a sua função, aí eu levava o pão de queijo, o seu pão de queijo maravilhoso" (linhas 5-8). Ela novamente utiliza o presente histórico, verbo no presente para narrar um evento que aconteceu no passado, na linha 5, "gosta", que penso ser uma forma de se conectar com as emoções que essas memórias acionam e uma avaliação de afeto de felicidade por lembrar deste momento. Ela lembra da comemoração que fazíamos quando as pessoas abriam a porta, da função de cada um dentro do grupo, principalmente, quando planejávamos os eventos. As tarefas, mesmo do formato remoto, são divididas conforme habilidade de cada um.

A professora também menciona os quitutes que já eram tradição nas reuniões: pão de queijo e bolo de pão de queijo. Após suas lembranças, Clarissa usa um marcador discursivo “então assim”, na linha 8, para concluir o motivo desta narrativa que é responder minha pergunta inicial sobre as reuniões. Nas linhas 8-10, ela repete minha pergunta e a responde de forma direta: “então assim “se as reuniões têm um papel na sustentabilidade?” assim, claro né, CLARO”. Entendo a ênfase na prosódia e a repetição do advérbio de afirmação “claro” como uma avaliação de segurança, pois como praticante experiente e muito engajada nas práticas do grupo, Clarissa não tem dúvidas sobre o que está falando.

Após Clarissa responder minha pergunta, ela inicia uma explicação entre as linhas 10-12: “porque é:: elas são a sustentabilidade em sua forma concreta porque a gente estava ali”. Como sustentabilidade se trata de um conceito abstrato, ou seja, uma postura, um modo de ser e de viver que demanda cuidado, responsabilidade com a vida e as comunidades nas quais estamos inseridos, de forma colhedora e ética, Clarissa atribui às reuniões esses atributos de forma concreta. São nesses encontros que podemos ver, nas relações, todos esses elementos acontecendo. E, segundo a participante, tudo isso acontecia, “porque a gente estava ali”, na linha 11, porque estávamos presentes de forma inteira, em nossa integridade (hooks, 2021b), engajados, comprometidos com o que estava acontecendo naquele lugar, conectados com as pessoas. Ao nos conectarmos com o outro, estamos nos conectando com nós mesmos, pois assim como Buber (1977, p. 32), entendo que “o homem se torna EU na relação com o TU”, e que a verdadeira comunidade nasce da relação viva e mútua “com um centro vivo e de estarem unidos uns aos outros em uma relação viva e recíproca” (BUBER, 1977, p. 53).

Clarissa menciona as reuniões no formato online e tece uma reflexão a respeito do que tínhamos, nas linhas 12-16. Acreditamos que somente hoje, em 2022 – ainda estamos em encontros remotos – temos experiência para percebermos o ônus e o bônus das reuniões presenciais e falar sobre o que tínhamos e o que temos agora. Para Clarissa, “a gente pode falar até mais ainda porque a gente vive esse momento remoto então a gente até às vezes reflete mais ainda do que as coisas físicas que a gente tinha e não está tendo no momento”. Entre as linhas 16-17,

Clarissa repete a palavra concreto para se referir as reuniões: “é tudo muito concreto o que acontece nas reuniões, muito complexo também”. Interpreto a escolha lexical “concreto” e o advérbio de intensidade “muito” como uma avaliação de afeto de segurança, pois se trata da certeza que a praticante tem sobre o que está falando, uma vez que ela viveu os dois formatos de reuniões. Penso que quando Clarissa usa a palavra “concreto”, ela esteja se referindo ao que é visível. Na linha 17, Clarissa também avalia as reuniões como complexas, que caracteriza o que não é simples, algo composto de inúmeros elementos interligados. Compreendo esse posicionamento da praticante como a ação complicadora da narrativa, ou seja, as reuniões são diferentes de reuniões de outros grupos, são especiais. Como as reuniões são compostas por pessoas e pessoas são complexas, acredito que Clarissa esteja se referindo às dinâmicas de configuração das reuniões, pois elas se constroem a partir das necessidades dos seus praticantes.

Clarissa prossegue com sua narrativa, exemplificando uma das complexidades das reuniões, que são os acontecimentos dentro dos encontros que não são lineares: “às vezes a gente tinha uma agenda toda pra cumprir e a gente começava e não saia do primeiro ponto *it doesn't matter*<sup>41</sup> não tinha problema porque o primeiro ponto era tão complexo que você poderia até encontrar todos os pontos dentro só daquele primeiro ponto, entende?” (linhas 18-24). Após Clarissa narrar este trecho, passamos uns cinco minutos rindo muito do que tinha acabado de dizer. Reler seu ponto de vista em relação às reuniões me lembra a estrutura de um rizoma, que já mencionei nesta tese e que é utilizado pelos filósofos Deleuze e Guattari (1995) para ilustrar como podemos descrever um ser humano, suas relações e conhecimentos, seus pensamentos e entendimentos a partir da ótica da heterogeneidade e multiplicidade. Um rizoma nada mais é do que um tipo de organização de um sistema que não é linear e nem possui uma ordem ou centro. Nos sistemas organizados, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4). Na linha 20, Clarissa interrompe o fluxo da narrativa para falar uma oração em inglês: “*it doesn't matter*”, que quer dizer “não

---

<sup>41</sup> Tradução: Não importa.

importa”, que entendo como uma avaliação de afeto de felicidade e satisfação, pois nós, praticantes exploratórios, gostamos de estar engajados nesse tipo de organização. Nós entendemos que há algo de mais precioso nos encontros da Prática Exploratória, que não são regras preestabelecidas a serem seguidas, mas as pessoas e suas necessidades.

Clarissa constrói o que considero uma *coda*, pois ela faz algumas observações gerais sobre o que acabara de narrar: “tudo se torna tão banal quando o tesouro- agora uma ponte com o meu budismo, quando o tesouro é o do coração, a gente estava tão inteiro, tão de coração que as coisas fluíam muito” (linhas 24-28). Quando pensamos sobre os princípios, eles se tratam apenas de pessoas. Fala-se sobre um trabalho para desenvolver entendimentos, próprios e dos outros. Dessa forma, entendo que apesar das complexidades, há uma simplicidade nessa dinâmica. Assim como Clarissa, Nunes (2022, p. 111) também fala sobre seus entendimentos a respeito das relações na comunidade da Prática Exploratória:

“[...] o que eu realmente tenho entendido, até o momento, é que não importam (tanto) a teoria ou a metodologia. O que mais importa são as pessoas e as relações que estabelecemos com elas. Como Krenak (2020), em suas ideias para adiar o fim do mundo, acredito que é preciso preservar aquilo que nos é caro; afinal, não há como sustentar algo que não existe. Nesta perspectiva, o foco da sustentabilidade da Prática Exploratória deve estar na preservação das reflexões que socioconstruímos como professores, alunos, pesquisadores em nossas práticas diárias”.

Este trecho da minha conversa com Clarissa me emociona profundamente, pois quando olhamos para nós e para o outro, todo o resto se torna banal, isto é, comum. Como professores, passamos uma vida em busca do melhor método ou da teoria mais próxima de uma suposta verdade, quando na prática nos esquecemos de olhar as relações, olhar o TU. Quando eu comecei o mestrado (SOUZA, 2018), meu sofrimento era intenso em busca da aula perfeita, do melhor material, de alguma técnica que me ajudasse na interação de sala de aula; foi quando tive amigos exploratórios que me lembraram que eu havia esquecido do mais importante que é de olhar meus alunos nos olhos e perguntar se eles estavam bem naquele dia. Conforme Freire (2015, p. 45):

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo,

da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Quando comecei a estar inteira na sala de aula para os meus alunos e não mais a pensar, somente, nos objetivos das atividades, ou se o aluno estava falando inglês, se eu estava falando inglês, em dar conta do conteúdo ou como seria a próxima aula, um peso muito grande saiu de minhas costas. Era o peso de fazer dar certo sozinha. Não vou romantizar esse processo de se tornar exploratório, porque não foi tão simples quanto parece na escrita, pelo menos para mim não foi. Na verdade, ainda está acontecendo, todos os dias, principalmente enquanto escrevo esta tese. Resignificar velhas crenças leva tempo e demanda integridade – no sentido de estar inteiro e presente (hooks, 2021b). As reuniões a que fui naquela época foram fundamentais para o meu processo de formação continuada, em que aprendi a me mostrar mais vulnerável para pedir ajuda, “nomear os medos, expor [minhas] resistência a pensar, expressar-[me] e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece” (hooks, 2021b, p. 49). As reflexões aqui escritas não estão na página xx de algum livro de metodologia, elas foram construídas ao longo desses anos de minha formação acadêmica. Considero-me corajosa em seguir mediante as incertezas e complexidades do caminho escolhido; os valores que tenho comigo me deram a certeza de que estou em um caminho bom. Novamente, pensando no conto da Vasalisa, ela também precisou ser corajosa diante das perdas, da maldade, da floresta escura, dos barulhos; muitas incertezas, mas ela estava presente, juntamente com seus valores e o amor herdados de sua mãe. Vasalisa estava íntegra na sua busca. A menina desejava o fogo de todo o seu coração e mesmo sem garantias, ela seguiu confiando no que tinha dentro de si.

Clarissa conclui esta narrativa: “tão claro que isso é importante pra sustentabilidade” (linhas 28-29). O pronome demonstrativo usado por Clarissa se refere ao tesouro do coração mencionado acima, penso que esse tesouro se trata de amor, cuidado, respeito, responsabilidade, confiança; no querer bem ao outro, trabalhando para entender a vida, envolvendo a todos, unindo os envolvidos em uma ação que haja desenvolvimento mútuo. Considerando que o sentido básico da sustentabilidade é a de “manter condições para a continuidade da vida” (BOFF, 2016, p. 174), se existe algo além disso que emane sustentabilidade, eu desconheço.

O próximo excerto é exatamente continuação da fala anterior, então, continuamos falando sobre as reuniões. É necessário mencionar que dividi um longo turno de Clarissa em duas partes – excertos 4 e 5 – além de no excerto 5 ter suprimido algumas partes por questões didáticas e de organização desta tese. Este trecho foi selecionado para compor este capítulo porque Clarissa explica sobre uma nuvem exploratória que considero uma das sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. Identifico a unidade discursiva do excerto 5 majoritariamente como uma explicação, mas há algumas partes que têm um teor narrativo. Eu já tinha ouvido a Bebel falar sobre a nuvem, mas foi interessante minha colaboradora abordar essa questão em nossa conversa para eu ter a oportunidade de tecer uma reflexão.

#### Excerto 5: “tem uma nuvem exploratória”

|          |    |   |
|----------|----|---|
| Clarissa | 1  | uma coisa que a Bebel falava muito e acho que                 |
|          | 2  | a Inés também é que a Prática Exploratória                    |
|          | 3  | apesar de ter a gente que podia participar                    |
|          | 4  | das reuniões ali na PUC, ela também tinha uma                 |
|          | 5  | nuvem, <u>tem</u> uma nuvem exploratória, porque tem          |
|          | 6  | gente em outros lugares que <u>também</u> participa,          |
|          | 7  | que <u>também</u> contribui pra sustentabilidade de           |
|          | 8  | outras maneiras, isso tem em algum momento na                 |
|          | 9  | minha tese [...] mas eu acho que as reuniões                  |
|          | 10 | elas são- como um todo complex- como um                       |
|          | 11 | fenômeno, é tão complexo [...] eu vejo que as                 |
|          | 12 | reuniões elas são UMA questão UMA                             |
|          | 13 | contribuição de várias outras pessoas que                     |
|          | 14 | contribuem para a sustentabilidade da Prática                 |
|          | 15 | Exploratória entendeu? então é bem difícil                    |
|          | 16 | ver COMO [...] mas as reuniões são UMA forma                  |
|          | 17 | de contribuição pra sustentabilidade [...]                    |
|          | 18 | tem várias outras formas, mas realmente o que                 |
|          | 19 | acontece ALI é muito interessante né, as                      |
|          | 20 | peças <u>novas</u> que vêm, os membros da <u>família</u>      |
|          | 21 | <u>né</u> , a participação do <u>Lyra</u> e como é importante |
|          | 22 | pra cada um né, a <u>Isolina</u> e o <u>Lyra</u> que iam de   |
|          | 23 | táxi e tinham que sair num determinado                        |
|          | 24 | horário, a <u>Doreen</u> né mais velhinha que vinha           |
|          | 25 | lá de Santa Teresa com a bengalhinha toda                     |
|          | 26 | arrumadinha, eu que chegava toda estressada                   |
|          | 27 | do trabalho, mas ali... sabe? me sentia a                     |
|          | 28 | exploratória hhh  |

Entre as linhas 1-5, Clarissa fala da nuvem exploratória: “uma coisa que a Bebel falava muito e acho que a Inés também é que a Prática Exploratória apesar de ter a gente que podia

participar das reuniões ali na PUC, ela também tinha uma nuvem, tem uma nuvem exploratória”<sup>42</sup>. A praticante menciona, nas linhas 1 e 2, as fundadoras do grupo Bebel e Inés como as observadoras da questão da nuvem e autoras desse pensamento. Ao ler a transcrição pelas primeiras vezes, entendi a nuvem como uma metáfora para se referir a uma rede de relacionamentos, um sistema, um complexo, invisível aos olhos, composto pelas pessoas que já tiveram acesso ao grupo de alguma forma e que se foram, levando um pouco dos princípios para suas vidas, ou não. Compreendo que a Prática Exploratória não faz sentido para todos que a conhecem e, mesmo para estes que ela não é coerente, entendo que o grupo exerceu sua função de se apresentar e não fazer sentido. Acredito que nem tudo precisa fazer sentido em um primeiro encontro, pode até ser que não faça sentido nunca. Pensei também nas pessoas que não frequentam mais os eventos ou reuniões da comunidade, mas compartilham dos princípios em suas vidas e salas de aulas e, esporadicamente, encontramos com elas. Entendemos que por alguma dificuldade, espacial ou temporal, não as vemos presencialmente nos encontros. Todavia, sentimos, falo como grupo, que fazemos parte da nuvem.

Após uma conversa com a Bebel pelo WhatsApp<sup>42</sup> sobre a nuvem, outros entendimentos foram construídos. Segundo minha colega de grupo, uma ligação se estabelece quando temos um primeiro contato com qualquer pessoa, é algo que se sente. Todos que passaram pelo grupo nos constituíram, estão presentes nesse sentido e o que eles levaram de nós não nos diz respeito. O que ficou deles está em nosso pensamento, no que configura o grupo hoje e, essas contribuições são indelévels. Há uma certa cumplicidade que se estabelece. “Se não está presencialmente, está no que foi a relação. De algumas pessoas ficaram algumas coisas no pensamento da PE, que constituem um legado, um corpo” (CUNHA, comunicação pessoal, no dia 23 de fevereiro de 2023, via WhatsApp). Acredito, assim como Bebel, que todos que passaram pela Prática Exploratória levaram algo consigo e deixaram algo também. O grupo que conhecemos hoje não é o grupo do início da década de 90, graças a todas as pessoas que por ele passaram e deixaram as suas contribuições. Para os que fizeram pesquisas, divulgaram, trabalharam em prol desse ‘trabalho para entender’, eles fazem parte do que temos hoje. Para os que a Prática Exploratória não fez sentido, eles fazem parte também. Todos os que

---

<sup>42</sup> Conversa por áudio no dia 23 de fevereiro de 2023.

passaram pelo grupo fazem parte da nuvem e do repertório que se formou a partir do nosso contato.

Na linha 5, entendo que a professora faz uma proposição inicial e na sequência, ela explica: “tem uma nuvem exploratória”. Acredito que Clarissa, no excerto acima, estava se referindo às pessoas que conheceram o grupo, aprenderam, deixaram suas contribuições e continuam sendo exploratórias nas suas práticas diárias. Entre as linhas 5-9, Clarissa segue com sua explicação: “porque tem gente em outros lugares que também participa, que também contribui pra sustentabilidade de outras maneiras, isso tem em algum momento na minha tese [...]”. Compreendo, assim como Clarissa, que quando alguém se identifica com os valores da Prática Exploratória é porque, alguns deles ou muitos, já estavam com a pessoa. A tal da propensão para ser exploratório do excerto 1. Quando há a identificação, esses conhecimentos são passados adiante de alguma forma, pois ser praticante exploratório é um modo de viver e de ser (excerto 1 de Clarissa). Se esse praticante é um professor, precisamos considerar que esta postura exploratória estará em muitas salas de aulas, afetando muitas vidas. Algumas dessas centenas de vidas levará o ‘trabalhar para entender’ para frente, sucessivamente. Um exemplo? Allwright foi orientador de Inés, que foi minha professora na graduação – nessa época a Prática Exploratória não fez muito sentido para mim –, que foi orientadora de Isabel, que foi professora de graduação de Dieguinho, Evelyn, Thais, e tantos outros exploratórios, que agora são professores de mais umas centenas de vidas; Isabel foi minha orientadora de mestrado – nessa época fez mais sentido para mim – eu sou professora de mais umas dezenas de vidas que querem conhecer a Prática Exploratória e que estarão em sala de aula daqui a uns anos.

Clarissa retoma a reflexão sobre as reuniões em si, que ela diz ser um complexo: “as reuniões elas são- como um todo complex- como um fenômeno, é tão complexo [...]” (linhas 9-11). Entendo como uma avaliação de julgamento de não normalidade o uso de uma palavra de alta gradação para se referir às reuniões “fenômeno” (linha 11). A palavra “fenômeno” diz respeito a qualquer manifestação que está presente na consciência de uma pessoa e que é objeto da sua percepção, ou seja, é sentido como uma coisa extraordinária e surpreendente. Dessa forma, para a praticante, o que

acontece nas reuniões é especial e não ordinário. Acredito que Clarissa não esteja se referindo apenas às reuniões mensais, mas também aos encontros promovidos pela comunidade da Prática Exploratória em geral.

Na sequência, Clarissa, novamente, atribui o adjetivo “complexo” (linha 11) para se referir às reuniões do grupo. Se considerarmos complexo como algo que tem muitos elementos ou partes, como um conjunto de coisas, circunstâncias ou ações interligadas, relacionados entre si e que pode ser olhado sob os mais diferentes prismas, concordo com minha colega, e acrescento, não apenas os encontros, mas a comunidade de Prática Exploratória é um complexo. Pensar na complexidade me remete, novamente, à noção de rizoma que Deleuze e Gattari (1995, p. 36) definem como algo que “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*”. Entre as linhas 12-15, a praticante explica o que considera como as partes que compõem o complexo das reuniões: “as reuniões elas são UMA questão UMA contribuição de várias outras pessoas que contribuem para a sustentabilidade da Prática Exploratória entendeu?”. Neste trecho, Clarissa reforça a ideia sobre a qual conversávamos no início deste excerto acerca das pessoas que não participam de forma presencial das reuniões, ainda assim, há a continuidade do trabalho fora da PUC (local onde as reuniões aconteciam presencialmente).

Entre as linhas 15-18, Clarissa faz uma conclusão de sua explicação sobre a nuvem, iniciada pelo marcador discursivo “então” (linha 15): “então é bem difícil ver COMO [...] mas as reuniões são UMA forma de contribuição pra sustentabilidade [...] tem várias outras formas”. Entendo que, quando Clarissa fala que “tem várias outras formas” além das reuniões, ela esteja se referindo ao repertório compartilhado de uma comunidade de prática que se trata de uma construção coletiva; tudo que configura a nossa prática enquanto comunidade. Por exemplo: rotinas, léxico, ferramentas, maneiras de fazer um trabalho, narrativas, símbolos, gêneros, ações, conceitos, livros, eventos, reuniões, entre outros (WENGER, 2007).

No caso deste excerto 5, a praticante avalia como “bem difícil ver COMO” (linha 16), mas que considera as reuniões como uma das sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. Todavia, na sequência deste

trecho ela fala das pessoas que fazem parte das reuniões de forma presencial, nas linhas 20-22: “as pessoas novas que vêm, os membros da família né, a participação do Lyra e como é importante pra cada um né”. Além disso, a professora avalia a participação dessas pessoas como “muito interessante” (linha 19), intensificado com o advérbio “muito”, que entendo como um afeto de felicidade e admiração por este “fenômeno” (linha 11). Entendo que a dificuldade de “ver como” as reuniões são uma contribuição para a continuidade deste trabalho esteja no cuidado e o amor que sentimos quando estamos ali reunidas. O cuidado está quando tem festa quando abrimos a porta, quando chegamos e vemos os sorrisos, quando chegamos aflitos por nossas rotinas e somos acolhidos com café e pão de queijo, quando somos ouvidos, quando entendimentos são gerados coletivamente, vejo tudo isso – ou seria sinto? – como o cuidado que é tão necessário e essencial do ser humano (BOFF, 2014). É o amor que as palavras não dão conta de explicar.

Entre as linhas 20-22, Clarissa recorda as reuniões exemplificando com algumas pessoas das quais se lembra no momento de nossa conversa que participavam das reuniões quando era presencial: “as pessoas novas que vêm, os membros da família né”. Clarissa usa o adjetivo “importante” (linha 21) para avaliar a participação de pessoa novas, da família e do Lyra, que é marido da colaboradora desta pesquisa Isolina e a acompanhava nas reuniões. O cuidado aqui se manifesta quando as pessoas novas e a família são acolhidas pelo grupo. Nas linhas 22-28, Clarissa continua sua narrativa sobre sua lembrança das reuniões presenciais: “a Isolina e o Lyra que iam de táxi e tinham que sair num determinado horário, a Doreen né mais velhinha que vinha lá de Santa Teresa com a bengalinha toda arrumadinha, eu que chegava toda estressada do trabalho, mas ali... sabe? me sentia a exploratória”. Apesar de essas últimas linhas não serem caracterizadas como uma narrativa canônica, as entendo como uma narrativa, pois contam uma lembrança de Clarissa sobre as reuniões. Segundo Linde (1993), as histórias de vida não estão diretamente ligadas à ordem temporal dos eventos, mas se tratam de situações de vida que são marcantes e coerentes de serem contadas em determinados contextos. No caso desta tese, estávamos em uma conversa sobre a participação de

Clarissa no grupo de Prática Exploratória, algo muito importante para sua vida, uma vez que ela faz parte desta comunidade há mais de vinte anos. Ademais, Clarissa narra um período de sua vida que foi marcante quando “me sentia a exploratória” (linhas 27-28).

Acredito que o fato de Clarissa entender a Prática Exploratória como uma filosofia de vida e de ter uma propensão natural a ser exploratória (excerto 1 da Clarissa), esse ‘trabalho para entender’ se torna intrínseco a sua vida. Considero as últimas linhas do excerto 5 uma narrativa, pois compreendo que as narrativas são unidades discursivas coconstruídas (MOITA LOPES, 2001) que assumem diferentes funções e entendimentos dentro do evento comunicativo. Dessa forma, entendo que essa lembrança de Clarissa tem a função de não apenas ilustrar tudo que foi falado até esse momento, como também de construir seu amor por este grupo e estas pessoas que contribuíram para Clarissa ser quem é hoje de muitas formas. Considero que por fazermos parte da mesma comunidade e compartilharmos do mesmo sistema de coerência da Prática Exploratória fez com que Clarissa não tivesse a necessidade de me explicar quem eram as pessoas.

Clarissa narra a dificuldade que cada um tinha de chegar às reuniões, nas linhas 22-23, incluindo a sua própria, mas que esses obstáculos não eram um empecilho, uma vez que era “importante para cada um” (linhas 21-22) estar juntos. Nas linhas 26-28, Clarissa diz que chegava na reunião “estressada” (linha 26), uma condição gerada por sentimentos negativos que o trabalho gerava. Na linha 27, a pausa e a pergunta que exerce a função de marcador discursivo “mas ali...sabe?” cria a sensação de alívio ao se sentir “exploratória”, que entendo como uma avaliação de afeto de felicidade por ter um lugar que aciona emoções positivas e por se sentir pertencente.

Assim como no grupo de Prática Exploratória, na vida de Vasalisa também passaram muitas pessoas que deixaram suas contribuições e levaram alguma coisa também para configurar o que conhecemos no fim do conto. Tudo o que aconteceu, eventos bons e ruins fazem parte da memória da menina e contribuíram para ela se tornar aquela Vasalisa que não desistiu do fogo. Ao terminar minha conversa com Clarissa, fiquei refletindo sobre como esse “fenômeno” é grandioso e valioso para tantas pessoas de tantas formas. A Prática Exploratória se configura como uma “filosofia de vida” estando interligada não apenas à maneira como

estamos dentro da sala de aula, mas como olhamos para a vida. Acredito que o ‘trabalho para entender’, por estar na vida de muitas pessoas, se torna uma das muitas formas de ser sustentável.

No próximo capítulo, apresento meus entendimentos a partir da conversa com Isolina.

### 5.3

#### Um encontro com Isolina

Em uma manhã de sábado do mês de junho de 2021, me encontrei, pela primeira vez, com Isolina pelo Zoom para uma conversa que durou 53 minutos. Assim que a praticante entrou na reunião, nos cumprimentamos e conversamos sobre como ela e o Lyra – seu marido e também professor de inglês que a acompanhava nas reuniões presenciais do grupo de Prática Exploratória – estavam, e também, outros assuntos do dia a dia. Logo após esse quebra-gelo, perguntei se poderia gravar e com a resposta afirmativa por parte de Isô – como a chamamos carinhosamente – iniciei uma explicação sobre minha pesquisa. Expliquei sobre o meu desejo de entender o que faz alguns membros permanecerem no grupo, nesta prática reflexiva e colaborativa de pensar juntos. Ainda que não tendo perguntas diretas, ao explicar a minha pesquisa e dizer exatamente sobre o que gostaria de entender, acredito que eu tenha direcionado a temática da conversa com a professora. Ao final de minha explicação, pedi: “gostaria que falasse um pouco de como você se engajou nesse movimento reflexivo e o que te faz ficar”.

#### Excerto 1: “eu adoro, eu adoro gente, sou filha única então adoro gente”

|         |    |   |
|---------|----|---|
| Isolina | 1  | bom↑ eu quando trabalhava- você sabe que eu           |
|         | 2  | estou aposentada e já estou aposentada há quase       |
|         | 3  | vinte anos né <por incrível que pareça> TUDO          |
|         | 4  | quanto era curso que aparecia relativo a:: a          |
|         | 5  | ao ensino >eu fazia< TUDO tudo que eu pudesse         |
|         | 6  | fazer eu fazia e nisso em 95 eu fiz um curso e        |
|         | 7  | conheci a Bebel e a Inés °você vê em 95° então        |
|         | 8  | começou- teve umas reuniões com o Moita Lopes         |
|         | 9  | lá na UFRJ e uma outra menina Alice Freire >que       |
|         | 10 | eu não sei se você conhece< só que Alice tinha        |
|         | 11 | sido minha colega, ela tinha entrado na Cultura       |
|         | 12 | Inglesa quando eu estava pra sair porque eu saí       |
|         | 13 | em 79 da Cultura Inglesa pra acompanhar o Lyra,       |
|         | 14 | que <u>também</u> era professor da Cultura só que era |

|         |    |  |
|---------|----|--|
|         | 15 | da filial Méier e eu trabalhava no <u>Centro</u> ,       |
|         | 16 | naquela época já não era mais matriz porque              |
|         | 17 | quando eu comecei a trabalhar lá na Cultura, o           |
|         | 18 | centro ainda era matriz e Alice começou a                |
|         | 19 | trabalhar lá, então aí foi ótimo porque eu já            |
|         | 20 | conhecia Alice >aquela coisa< e me senti em              |
|         | 21 | casa e fiz o curso, só não fiz a apresentação            |
|         | 22 | porque naquela época ainda não estava                    |
|         | 23 | exatamente como se tornou, com pôsteres e tudo,          |
|         | 24 | era mais gravação e foi aí que eu comecei e não          |
|         | 25 | saí mais, fui eu e a Doreen que começamos ali            |
|         | 26 | nesse curso. então↑ bom↑ eu ADORO, eu adoro              |
|         | 27 | gente, sou filha única então adoro gente, estou          |
|         | 28 | sempre que possível com gente e a Prática                |
|         | 29 | Exploratória me deu algo assim que eu que eu             |
|         | 30 | acho assim o <mais importante> na nossa vida             |
|         | 31 | que é você poder ser autêntica, ter alguém que           |
|         | 32 | te ouça e discuta com você MESMO QUE os pontos           |
|         | 33 | de vista sejam totalmente diferentes↓ que eu             |
|         | 34 | acho que isso↑ que é importante na relação               |
|         | 35 | entre as pessoas e é o que eu acho <u>mais difícil</u> , |
|         | 36 | que você consiga conversar com alguém que te             |
|         | 37 | ouça, que pense <u>totalmente</u> diferente de você,     |
|         | 38 | mas que esteja disposta a raciocinar pra ver             |
|         | 39 | se aquilo que você está dizendo tem algum valor          |
|         | 40 | ou se vai descartar                                      |
| Manu    | 41 | uhum   |
| Isolina | 42 | que também acho perfeito que você descarte tudo          |
|         | 43 | aquilo que ouviu e que achou que era bobagem,            |
|         | 44 | mas ouviu, dialogou, dar seu ponto de vista e            |
|         | 45 | eu acho que isso só te traz crescimento... e             |
|         | 46 | eu nunca deixei a Prática porque eu acho que             |
|         | 47 | isso é MUITO gostoso o que nós temos                     |

Isolina começa este excerto com uma narrativa sobre quando trabalhava e, neste momento, a professora suspende o fluxo da sua narração para me lembrar de que é aposentada, na linha 2. Além de me lembrar de sua situação profissional, a praticante enfatiza a questão do tempo, iniciando o período pelo advérbio de tempo “já”, que compreendo que ela sente que o tempo passou rápido. Na linha 3, com a expressão <por incrível que pareça>, em uma fala mais lenta, ela faz uma avaliação positiva de afeto de satisfação, como se o tempo tivesse passado muito rapidamente e apenas no momento de nossa conversa que ela pensou sobre isso; como se ainda estivesse de alguma forma conectada a sua profissão. Compreendo que Isolina ainda mantém lembranças e afeto positivos muito vivos dentro dela a ponto de ter se surpreendido quando pensou que está aposentada há quase 20 anos. Logo após a referência sobre o tempo, Isolina retoma sua narrativa

sobre o período de sua vida profissional pouco antes de conhecer o grupo de Prática Exploratória. Entre as linhas 3-6: “TUDO quanto era curso que aparecia relativo a:: a ao ensino >eu fazia< TUDO tudo que eu pudesse fazer eu fazia”, percebo uma avaliação de afeto de satisfação expressa na ênfase e na repetição da palavra “tudo”. Entendo que a professora se sente satisfeita por ter buscado constantemente conhecimento através de cursos, inclusive ao fazer um desses cursos que ela conheceu a Bebel e Inés, e conseqüentemente, conheceu a Prática Exploratória.

Nas linhas 6-7, há uma orientação em relação ao ano: “em 95 eu fiz um curso e conheci a Bebel e a Inés °você vê em 95°”. Entendo essa fala como uma avaliação de afeto de satisfação em relação ao tempo que conhece o grupo. A praticante repete, em voz baixa como se estivesse pensando alto, o ano ao final deste período “°você vê em 95°”, chamando minha atenção sobre a antiguidade em sua relação de amizade com Bebel e Inés. Percebo que Isolina se sente satisfeita por conhecer Bebel e Inés por tantos anos e também por ser uma das membras mais antigas do grupo, ou seja, uma praticante com bastante experiência. Após a orientação de tempo, ao continuar sua narrativa de como conheceu a Prática Exploratória, entre as linhas 8-10, a professora orienta sua ouvinte em relação ao lugar e as pessoas envolvidas neste momento: “teve umas reuniões com o Moita Lopes lá na UFRJ e uma outra menina Alice Freire >que eu não sei se você conhece<”. Isolina verifica se eu conheço Alice, porque assim como Moita Lopes, talvez, seja uma professora conhecida em nossa área de trabalho, porém eu nego com a cabeça, o que não atrapalha o fluxo de sua narrativa. Nas linhas 10-12, a praticante começa explicando a razão de ter mencionado Alice em sua narrativa: “Alice tinha sido minha colega, ela tinha entrado no Cultura Inglesa quando eu estava pra sair”. Esta orientação sobre Alice é importante, uma vez que a partir dela a praticante constrói a causalidade da narrativa sobre quando começou o curso que a levou a conhecer Bebel e Inés e a entrar para o grupo de Prática Exploratória. Isolina e Alice foram colegas de trabalho na Cultura Inglesa<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> A Cultura Inglesa é um curso de inglês que surgiu no Brasil nos anos de 1930 no Rio de Janeiro e em São Paulo, sob orientação e apoio do British Council.

no período em que praticante estava se desligando da escola de idiomas, logo, Alice se torna uma pessoa familiar nas reuniões do curso que iniciara na UFRJ.

Entre as linhas 12-18, Isolina faz uma longa orientação em relação a tempo, lugar e circunstância do período em que saiu da Cultura Inglesa em 1979 para acompanhar seu esposo Lyra em uma viagem a trabalho, que foi também quando conheceu Alice. No final da linha 18 e início da 19: “e Alice começou a trabalhar lá”, a professora continua a explicação sobre a importância de ter conhecido Alice quando foi fazer o curso na UFRJ. Nas linhas 19-21, iniciada pela conjunção de conclusão “então”, Isolina faz uma avaliação positiva de afeto de felicidade sobre isso “então aí foi ótimo porque eu já conhecia Alice >aquela coisa< e me senti em casa e fiz o curso”. Somente porque conhecia Alice que a professora fez o curso, ou seja, pela familiaridade com Alice, Isolina decidiu fazer o curso, conheceu Bebel e Inés e se tornou praticante exploratória, que é algo que a deixa muito satisfeita como veremos mais adiante.

Entre as linhas 21-23, Isolina continua sua narrativa, explicando que fez o curso, “só” não fez a apresentação, porque naquele início, não havia a apresentação de pôsteres como hoje em dia. Apesar de não fazer a tarefa para concluir o curso, foi através dele que a Isolina começou sua jornada no grupo de Prática Exploratória. Na linha 25, a professora complementa a ideia, dizendo que nossa colega de grupo Doreen também começou na Prática Exploratória naquele período: “fui eu e a Doreen que começamos ali nesse curso”. Nas linhas 24-25, “foi aí que eu comecei e não saí mais”, Isolina introduz uma proposição, que desenvolve mais adiante, que é justamente sobre o que busco entender nesta tese, o motivo que leva alguns participantes a estarem no grupo por tantos anos. No caso da Isolina, ela faz parte do grupo desde o início de sua configuração e, nas linhas 26-28, ela estabelece a causalidade que constrói a coerência de sua narrativa, retomando o meu questionamento sobre o que a faz permanecer no grupo: “então↑ bom↑ eu ADORO, eu adoro gente, sou filha única então adoro gente, estou sempre que possível com gente”. Isolina explica que o que a faz ficar no grupo é porque ela adora gente e justifica a causa de gostar tanto de gente que é por ser filha única, provavelmente, por ter crescido sem irmãos. Ela utiliza uma escolha lexical

de alta intensidade para expressar suas emoções em relação ao grupo: “eu adoro gente” (linha 26-27), assim como a repetição das palavras “adoro”/“gente” e ênfase na primeira vez que fala “ADORO”, na linha 26, que entendo como uma avaliação de afeto de felicidade, uma vez que o grupo de Prática Exploratória deu o que ela mais gosta: “gente”, que compreendo como as relações que ela construiu através do grupo.

Segundo Isolina, o grupo a proporcionou muito mais do que estar perto de pessoas. Nas linhas 28-31, a praticante esclarece “a Prática Exploratória me deu algo assim que eu que eu acho assim o <mais importante> na nossa vida que é você poder ser autêntica”. Não conheço Isolina há muito tempo como Bebel e Inés, mas a conheço o suficiente, desde 2016, para considerá-la uma pessoa com personalidade forte e que quando não concorda com algo, defende suas opiniões. Posso dizer que, em todas as reuniões que eu estava presente, pude perceber a participação de Isolina de forma muito ativa, problematizando alguma questão ou apresentando diferentes pontos de vista, contribuindo para a rede de entendimentos do grupo. Assim, acredito que ser autêntica seja realmente um valor importante para a professora, uma vez que ela mesma deixa claro, na linha 30, com uma avaliação positiva de segurança através de uma fala mais lenta <mais importante>. Entendo a possibilidade de ‘ser autêntica’ como uma forma de cuidado que Isolina sente por parte do grupo. Penso que a praticante esteja se referindo ao cuidado do grupo em respeitar suas opiniões mesmo que sejam contrárias aos demais membros. Para Boff (2014, p. 12), “o cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência”. Poder ser livre para ser ela mesma diante do outro, com respeito e ética, fortalece sua criatividade e inteligência, tornando suas contribuições com a comunidade mais preciosas. Segundo Boff (2013, p. 13), “cuidado e sustentabilidade caminham juntos, amparando-se mutuamente. Se não houver cuidado, dificilmente se alcançará uma sustentabilidade que se mantém a médio e a longo prazos”.

Isolina inicia um processo reflexivo, que é construído pela repetição do verbo “acho” (nas linhas 30, 34, 35, 42, 45, 46), que inicia na linha 30 e vai até o final deste turno. Nas linhas 30-35, ela complementa sua fala anterior sobre o que a fez ficar no grupo de Prática Exploratória por mais de duas décadas: “ter alguém

que te ouça e discuta com você MESMO QUE os pontos de vista sejam totalmente diferentes, que eu acho que isso que é importante na relação entre as pessoas". Ao descrever o que é importante para si, a participante se alinha aos princípios do grupo, uma vez que priorizar a qualidade de vida é um dos valores mais importantes na Prática Exploratória. Para lembrar o leitor, na comunidade de Prática Exploratória, compreendemos o conceito de qualidade de vida como os entendimentos que os praticantes geram sobre suas vivências e o quanto essas experiências são importantes para eles (GIEVE; MILLER, 2006). Para gerar entendimentos sobre a vida, nós refletimos juntos, contamos nossas vivências, somos ouvidos e ouvimos o outro; sejam opiniões, conselhos ou experiências similares. Ouvir é o ponto alto em qualquer encontro da Prática Exploratória. Porém, trata-se de um ouvir especial, no grupo, falamos de uma escuta sensível, um ouvir com respeito, empatia e amor. Entendo que Isolina valoriza o ouvir com respeito que se estabelece nas relações do grupo, principalmente, quando há pontos de vistas diferentes, uma vez que ela faz uma avaliação de fonologia expressiva ao aumentar o tom de voz na conjunção concessiva.

Entre as linhas 35-40, a professora reformula sua explicação (LINDE, 1993) sobre o que já tinha dito anteriormente, reforçando o que a faz ficar nesse grupo, estabelecendo mais uma vez causalidade da coerência da narrativa: "é o que eu acho mais difícil, que você consiga conversar com alguém que te ouça, que pense totalmente diferente de você, mas que esteja disposta a raciocinar pra ver se aquilo que você está dizendo tem algum valor ou se vai descartar". Percebo que os valores de Isolina em relação as suas relações interpessoais giram em torno da segurança que sente por se ser ouvida sem se sentir julgada, que também são os valores do grupo da Prática Exploratória. A praticante avalia como sendo "difícil" (linha 35) estabelecer relações em que as pessoas não se escutam e não respeitam as diferentes opiniões. Na linha 42, a professora avalia positivamente com escolha lexical de alta intensidade "perfeito" ao se referir às relações em que não há concordância, mas que há o respeito entre as pessoas. Compreendo a escolha lexical como um julgamento positivo de não normalidade, uma vez que o "mais difícil" (linha 35) nas relações é a escuta

e o respeito quando lidamos com uma pessoa que não concorda conosco, mas que “ouviu, dialogou, deu seu ponto de vista” (linha 44). Dessa forma, acredito que Isolina considere a relação dos membros do grupo de Prática Exploratória como especial, difícil de encontrar e pouco usual.

Entre as linhas 45-47, a professora menciona uma das sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ do grupo da Prática Exploratória, que é o crescimento que o ouvir com respeito gera. O crescimento a que Isolina se refere é o que a faz ficar por 27 anos no grupo. Além disso, essa fala de Isolina está alinhada ao princípio 5: “trabalhar também para desenvolvimento mútuo”, pois através do ouvir, podemos ter a interpretação dos entendimentos dos outros aprendizes, o que contribui para a construção dos nossos próprios entendimentos. Na linha 47, com a expressão “MUITO gostoso”, a praticante faz uma avaliação de afeto de satisfação, com alta intensidade pela ênfase no advérbio e pela escolha lexical, por ser pertencente a este grupo. Entendo também que pode ser um afeto de segurança, por ela própria ter o crescimento que este grupo proporciona e de felicidade, uma vez que Isolina se sente satisfeita e feliz por fazer parte, por ser ouvida e por ouvir. Penso que esta última parte se alinha ao princípio 5: “Trabalhar para o desenvolvimento mútuo”, pois “quando passamos a ver todos os envolvidos em práticas pedagógicas como praticantes fundamentais em desenvolvimento, capazes de trabalhar juntos para entender, avançamos, também, em termos de crescimento pessoal” (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 54).

Dessa forma, entendo, assim como Ewald (2015), que as práticas discursivas são formas de construir e compartilhar entendimentos. Ao coconstruírem seus entendimentos na interação uns com os outros, os participantes têm a oportunidade de aprofundar suas reflexões, “bem como o espírito de união e o coleguismo em torno desse trabalho comum” (EWALD, 2015, p. 47). No quadro abaixo, busco sintetizar os meus entendimentos sobre os aspectos do grupo de Prática Exploratória que Isolina considera sustentáveis neste movimento para entender, que é o que a faz “nunca deixar a Prática” (linha 46).

#### Quadro 7 – As sustentabilidades, segundo Isolina

| Fragmento                       | Sustentabilidades   | Afeto      | Linhas |
|---------------------------------|---------------------|------------|--------|
| “então↑ bom↑ eu ADORO, eu adoro | Ter gente por perto | Felicidade | 26-27  |

|  |                                  |            |       |
|--|----------------------------------|------------|-------|
| gente, sou filha única então adoro gente”  |                                  |            |       |
| “a Prática Exploratória me deu algo assim que eu que eu acho assim o <mais importante> na nossa vida que é você poder ser autêntica”             | Poder ser autêntica              | Segurança  | 28-31 |
| “ter alguém que te ouça”   | Ser ouvida                       | Segurança  | 31-32 |
| “e discuta com você MESMO QUE os pontos de vista sejam totalmente diferentes, que eu acho que isso que é importante na relação entre as pessoas” | Ser respeitada nas discordâncias | Segurança  | 32-35 |
| “eu acho que isso só te traz crescimento”  | Crescer                          | Satisfação | 45    |

**Fonte:** elaboração própria

Identifico na fala de Isolina um discurso muito afetivo em relação ao que faz ela permanecer no grupo de Prática Exploratória, primeiro pelas escolhas lexicais de alta intensidade: “foi ótimo” (linha 19), “me senti em casa” (20-21), “comecei e não saí mais” (24-25), “adoro” (linha 26), “o mais importante na nossa vida” (linha 30), “acho perfeito” (linha 42), “eu nunca deixei a prática” (linha 46), “muito gostoso” (linha 47). Depois, porque ela justifica a que aspectos da Prática Exploratória atribui cada sentimento como colocado no quadro acima. Segundo Le Breton (2021), nossas emoções crescem conforme o meio e o grupo nos quais estamos inseridos, assim, podemos dizer que o grupo de Prática Exploratória é um terreno fértil para as emoções, potencializando os sentimentos dos praticantes. Contudo, para que determinada emoção seja sentida, ela deve fazer parte do repertório cultural de seu grupo, na convivência com o outro. Isolina fala sobre como o grupo e as relações

interpessoais a afetam, com isso, entendo que as emoções tecem as relações das praticantes e, através das emoções, o grupo vai se configurando e se sustentando.

Isto posto, percebo que os valores de Isolina coadunam com a definição de sustentabilidade de Boff (2016), que se refere principalmente a estabelecer uma relação com o outro. Para o autor, a sustentabilidade está relacionada com o cuidado que temos, não apenas com o planeta, mas na relação com o outro. Sustentabilidade é um modo de ser que se trata de ter gestos acolhedores, amorosos, pois quem cuida se coloca junto. Segundo Boff (2014), o cuidado é mais necessário do que a razão e a vontade, pois todo ser vivo precisa ser cuidado para continuar a existir, seja uma planta, um animal, uma criança, um idoso, ou o planeta terra. Alinhada ao teólogo, concordo que o cuidado envolve solicitude, diligência, zelo, respeito e atenção com o outro.

O próximo excerto não é sequência do primeiro, mas ao revisitar as transcrições para selecionar quais iria analisar, pensei que este complementaria a ideia do anterior. Acredito que o excerto 2 corrobore com a causalidade construída na narrativa em que a professora justifica seus valores acerca de relacionamentos por ser filha única. Durante nossa conversa, Isolina diz que sempre adotou uma postura mais dinâmica em sua sala de aula, trabalhando com círculos e fugindo do tradicional, fazendo cursos, propondo um ambiente em que seus alunos pudessem perguntar e se colocar criticamente em relação a alguma temática. Aproveitei a oportunidade, a interrompi e fiz uma pergunta que já havia perguntado as outras colaboradoras.

### **Excerto 2: “eu tinha necessidade dessa coisa, desse relacionamento entendeu?”**

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| Emanuelle | 1<br>2<br>3  | então assim, mesmo antes de conhecer a Prática Exploratória você já se considerava uma professora exploratória né?  |
| Isolina   | 4<br>5<br>6<br>7<br>8<br>9<br>10<br>11<br>12<br>13<br>14<br>15<br>16 | eu sempre procurei cursos porque eu GOSTO, como eu falei, eu gosto muito de dar aula, eu gosto muito de gente e eu sempre procurei ouvir muito entendeu? talvez, no caso, como eu sempre fui sozinha, eu gostava de gente, era bom ter alguém que me ouvisse né? porque e eu nunca vivi sozinha realmente porque eu tenho assim, eu tenho amigos de exatamente de <u>setenta e três anos</u> que ainda a gente tem contato, que estudou comigo no jardim de infância e continuam até hoje entendeu? então eu tenho vários irmãos, vários sobrinhos, sendo filha única, mas eu tinha necessidade |

|  |    |   |
|--|----|---|
|  | 17 | dessa coisa, desse relacionamento entendeu?   |
|  | 18 | então, talvez seja esse o motivo de eu sempre |
|  | 19 | ter ouvido muito os outros                    |

Não é raro ouvirmos de algumas pessoas, quando conhecem o grupo, que se identificam com a prática de ‘trabalhar para entender’, que já eram exploratórias e não sabiam. Durante minha conversa com Isolina, percebi que a praticante se coloca como uma professora sempre em busca de se atualizar através de cursos, leituras e novas estratégias de trabalhar o conteúdo em sua sala de aula. Por isso, fiz uma pergunta em um tom afirmativo, buscando uma confirmação de Isolina. No entanto, a participante não responde de forma direta, mas constrói uma narrativa não canônica em que expressa seu afeto pela prática docente e por ouvir o outro.

Neste excerto, Isolina constrói uma explicação, que é a terceira unidade discursiva que Linde (1993) apresenta nas histórias de vida. Nas explicações, a narradora estabelece uma proposição inicial e apresenta uma sequência de razões que comprovem o seu relato. Assim, em nossa conversa, Isolina introduz uma proposição na linha 4: “eu sempre procurei cursos porque eu GOSTO” e, posteriormente, apresenta argumentos que corroborem com esta afirmação, construindo a credibilidade de sua narrativa. Nas explicações, o falante utiliza marcadores discursivos como os que Isolina utiliza na elaboração de sua narrativa: “porque” (linhas 4, 9, 10, 14, 18) e, “então” (linhas 14, 18). Além disso, a professora apresenta uma sequência de exemplos ilustrativos para validar sua história, característica de uma explicação, conforme Linde (ibid., 1993).

De acordo com as pesquisas de Linde (1993), a explicação é uma unidade usual nas narrativas das histórias de vida, uma vez que a narradora sente a necessidade de validar o que está sendo contado para caso aconteçam possíveis questionamentos do interlocutor, e também como forma de legitimar proposições que a própria narradora constrói como duvidosas. Neste excerto, entendo que uma justificativa para a ocorrência dessas unidades discursivas é que Isolina quer se construir como uma praticante que tem crenças e valores pessoais que se alinham com as do grupo de Prática Exploratória, ou seja, qualidades que foram desenvolvidas muito antes de ser membra da comunidade. Dessa forma, compreendo que as explicações da professora constroem discursivamente sua identidade exploratória. No entanto, não foi a convivência com o grupo que a tornou exploratória, mas as necessidades que foram geradas pelo fato de ser filha única,

assim, a praticante atribui sua característica exploratória às causas internas e não externas, isto é, as causas pessoais e não profissionais.

Entre as linhas 4-6, Isolina explica as razões que “sempre” a levaram a continuar estudando mesmo depois de formada. A causalidade construída pela professora continua em torno do fato de ela gostar de gente por ter sido filha única. A praticante faz uma avaliação positiva ao repetir o verbo gostar para se referir ao que gosta de fazer: cursos, dar aula e gente. Esta postura de Isolina ecoa com o que Freire (2015, p. 12) fala sobre o educador estar em um exercício permanente, uma vez que entendo que fazer cursos remete “à competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”. Estudar para estar na sala de aula diz respeito ao cuidado que a docente tem em relação aos seus alunos, pois se trata de uma postura que ajuda a construir um “ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados” (ibid., p. 12). Entendo que ao continuar estudando, me coloco disponível a acessar recursos que sozinha não conseguiria. Isto quer dizer estar sempre aberta a novos entendimentos, (re)construção de crenças e articulação de conhecimentos adquiridos ao longo de nossas experiências pessoais, pois “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 2015, p. 12).

Entre as linhas 6-9, Isolina acrescenta que “sempre” procurou ouvir muito, mais uma vez, construindo a causalidade da narrativa através do sentimento de solidão, por ser filha única, e pelo desejo de ser ouvida. Entendo que a escolha lexical do verbo “gostava” (linha 8) seja uma expressão do afeto positivo de felicidade e satisfação, uma vez que percebo que Isolina fala com certo orgulho de como nutre suas relações através do cuidado com outro, se colocando disponível para ouvir e em troca sendo ouvida. Assim como hooks (2020, p. 48), entendo o amor como uma ação, que se coloca no relato da praticante como ‘ouvir e ser ouvida’, “o amor como a vontade de nutrir o [próprio] crescimento espiritual e o de outra pessoa”.

Na sequência, nas linhas 9-14, Isolina continua a explicação da proposição inicial da linha 4: “eu sempre procurei cursos porque eu gosto”. A professora explica que pelo seu jeito de ser: atenciosa, boa ouvinte e gostar de

gente, apesar de filha única, ela “nunca” (linha 10) viveu sozinha, pois suas qualidades a auxiliaram a construir relações duradouras e verdadeiras. Percebo que a praticante faz avaliações positivas de afeto ao usar os advérbios, sua maioria para se referir ao tempo: “nunca” (linha 10), “realmente” (linha 10), “exatamente” (linha 11), “ainda” (linha 12), “até hoje” (linha 14). Além de construir afetos de felicidade e satisfação por ter conquistado as relações que tem hoje, Isolina valida sua explicação com exemplos: amigos de setenta e três anos e relações de parentescos mesmo sendo filha única: “eu tenho vários irmãos, vários sobrinhos, sendo filha única” (linhas 15-16). Ademais, vejo como uma avaliação positiva o tempo que a professora enfatiza que tem de amizade “setenta e três anos” (linha 12), “que estudou comigo no jardim de infância” (linha 13-14). Para hooks (2020, p. 176), “é o amor que estabelece as bases para a construção de uma comunidade com estranhos. O amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos”.

Compreendo que as explicações de Isolina estabelecem a causalidade adequada para a construção da participante como uma boa amiga e uma professora exploratória. Mesmo sendo filha única, o que a levou a gostar de gente, a praticante desenvolveu habilidades de nutrir relacionamentos longevos e verdadeiros, uma vez que ela gosta de ser ouvida e sabe ouvir. Através de suas qualidades, ela conseguiu a família que desejava. Considero o movimento de saber ouvir como primordial na comunidade de Prática Exploratória, visto que gerar entendimentos é o foco principal do grupo. Logo, muito antes de se tornar um membro do grupo, Isolina já sentia a necessidade de ser ouvida e de ouvir o outro, ato de cuidado com o outro que a rendeu relacionamentos sustentáveis dos quais se orgulha. Como hooks (2020, p. 47) entendo o cuidado como uma dimensão do amor, isto é, “a vontade de empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa”.

O saber ouvir, ato de cuidado e amor importante que faz parte da comunicação verbal e que está alinhado a todos os princípios da Prática Exploratória, é a única característica que nos diferencia de outras espécies de seres de vivos. Através da comunicação verbal expressamos nossas necessidades e entendemos as necessidades do outro para servi-lo. Considero o saber ouvir como um cuidado em

relação ao outro, “sem o qual a sustentabilidade corre risco de não se consolidar” (BOFF, 2016, p. 100). Para Boff (ibid., p. 101), o cuidado configura-se como um modo de ser que estabelece uma nova relação com a realidade, o planeta, a natureza e outro ser humano. Trata-se de “um gesto amoroso, acolhedor, respeitador do outro, da natureza e da Terra. Quem cuida não se coloca sobre o outro, dominando-o, mas junto dele, convivendo, dando-lhe conforto e paz”. Assim,

Sem o cuidado de todos os elementos que compõem a vida, o próprio Planeta Terra, o desenvolvimento necessário e a sustentabilidade não teriam condições de se firmar e se consolidar. Por isso, não se pode dissociar sustentabilidade do cuidado: ambos formam as duas pilstras que sustentarão um novo ensaio civilizatório, com seu tipo de desenvolvimento e sua forma de conviver neste pequeno planeta, junto com todos os seres e com a comunidade de vida. (BOFF, 2016, p. 102)

Isso implica entender que somos parte de um sistema, somos parte de um todo e “em nosso ser estão presentes e atuantes todos os elementos que compõem os demais seres do universo. Por isso a ideia de sustentabilidade também nos inclui” (BOFF, 2016, p. 117) e inclui a forma como nos relacionamos não só com o todo, mas com o outro. Essa forma de me relacionar com o outro remete ao conceito de amorosidade de Paulo Freire (2015) que diz respeito ao respeito, seriedade, humildade e ética ao se relacionar com o próximo. “Quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito, compromisso e confiança” (hooks, 2020, p. 55).

Conforme Linde (1993), o sistema de coerência norteia as histórias de vida. Compreendo no discurso da Isolina um repertório lexical específico para expressar suas crenças, valores, princípios e postura. Além disso, através do sistema de coerência, a narradora tem a possibilidade de construir várias identidades no ato de narrar suas histórias. Nesta tese, o sistema de coerência principal é o da Prática Exploratória. No entanto, é importante salientar que há outros sistemas de coerência sobre os quais nos apoiamos em nossas conversas, como, por exemplo, a formação docente, a forma empática de lidar com o outro, o valor nas relações longevas, entre outros.

O próximo excerto também não é continuação do anterior, mas o considero importante, pois Isolina explica o que ela acha sobre a Prática Exploratória. Para contextualizar, estávamos falando do respeito que sinto perante o grupo, devido à liberdade que temos em expor nossas opiniões mesmo que sejam diferentes da maioria quando Isolina toma o turno.

**Excerto 3: “você não muda o que está fora, mas você acaba se mudando”**

|           |  |  |
|-----------|--|--|
| Isolina   | 1<br>2<br>3<br>4<br>5<br>6<br>7<br>8<br>9<br>10<br>11                      | eu acho que a Prática Exploratória, ela enfatiza principalmente essa questão do você é:: ver, olhar e tentar entender, e aceitar o que está acontecendo <u>mesmo</u> que você saiba que não vai mudar nada, mesmo que você ache que não vai mudar nada, se você ver, conseguir olhar o que está ali e tentar entender, você acaba lidando MUITO melhor do que outra coisa qualquer, é a questão da base da da da psicanálise, apesar de eu não ter feito psicanálise   |
| Emanuelle | 12   | por isso que estou fazendo psicanálise hhh   |
| Isolina   | 13   | você está fazendo como futura psicanalista?  |
| Emanuelle | 14   | como futura psicanalista↓  |
| Isolina   | 15<br>16<br>17<br>18<br>19<br>20<br>21<br>22<br>23<br>24<br>25<br>26<br>27 | é↑ porque o caso é esse, você não muda o que está fora, mas você acaba se mudando e na hora que você se muda, você acaba facilitando e tornando mais agradável a situação, então, eu acho que a Prática Exploratória te dá muito isso de você tentar entender e se não puder mudar, aceitar, mudando ou não, mas pelo menos tornando- porque eu acho que o principal, eu acho que o principal da sustentabilidade de qualquer coisa, seja sala de aula, seja um relacionamento, seja tudo é você tornar prazeroso aquilo que você- aquela situação que você está vivendo |

Ao terminar de expressar minha opinião sobre o grupo, em que digo que seria muito chato lidar com pessoas com os mesmos pontos de vistas – não incluído no excerto acima –, imediatamente, Isolina toma o turno para explicar o seu ponto de vista. A praticante, então, tece uma reflexão sobre a questão da mudança, que é um tópico tão importante para a Prática Exploratória.

Desde o início da Prática Exploratória, ainda quando era *Exploratory Teaching* (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), as ideias de Allwright eram voltadas para desenvolver um ‘trabalho para entender’ (ALLWRIGHT, 2001) e não para mudar, pelo menos não mudança em seu sentido tecnicista ou de resolução de problemas. Para o grupo da Prática Exploratória, o foco do trabalho recai sobre o processo de buscar entendimentos antes de promover possíveis mudanças. No entanto, as mudanças podem acontecer a partir da reflexão sobre questões relacionadas a aspectos positivos de uma situação ou experiência e não pela

exigência por “resultados, soluções e respostas para determinado problema” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 151). Os praticantes trabalham para entender suas questões, que podem ou não estar relacionadas à vida da sala de aula e, a mudança pode acontecer naturalmente como consequência das práticas reflexivas, sendo parte da vida (MORAES BEZERRA, 2007).

Todo este processo de entendimento e mudança só acontece através de uma escuta ativa, que Isolina já explicou nos excertos anteriores. Assim, como consequência desta prática ouvinte surgem os entendimentos e as possíveis mudanças. Entre as linhas 3-4, a praticante usa uma sequência de verbos no infinitivo que descrevem sua interpretação do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória: “ver, olhar e tentar entender, e aceitar o que está acontecendo”. Ao pesquisar a diferença entre os verbos “ver” e “olhar”, encontrei a seguinte distinção:

**Ver** é um “olhar” frio, sem interesse, com propósito **de** apenas tomar conhecimento **de** que algo existe, mas sem necessariamente internalizar a sua existência. **Olhar**, por sua vez, necessita atenção especial, um momento dedicado a aquela ação – é um compromisso, uma responsabilidade, uma contemplação<sup>44</sup> (Grifos do original)

Considerando a diferença entre os verbos “ver” e “olhar”, compreendo que a professora descreve o que normalmente fazemos em nossas rotinas, não apenas de sala de aula, mas em outros ambientes também. Ao “ver”, nós identificamos algo que nos incomoda ou o que nos chama atenção, ainda de forma superficial, o que me remete aos três macroprocessos que se refere Allwright (2001). Entendo que o “ver” seria o “contemplar para entender”, ou seja, identificar o “problema”, o “desafio”, a “questão instigante”, ou ainda, um “*puzzle*”. Identifico o “olhar” a que se refere minha colaboradora como a “ação para entender”, isto é, o momento de aprofundar o que foi visto previamente, iniciar um movimento que leve ao entendimento, o que poderia ser feito com uma discussão em grupo, com uma APPE ou ARPE. A consequência desse movimento é o entendimento ou o “tentar entender” (linha 3). Por fim, Isolina fala no final da linha 3 e início da 4: “aceitar o que está acontecendo”, que remete ao pensamento de Allwright (2001, p. 5), quando o autor problematiza a suposição “de que toda mudança irá

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://sabercoletivopedagogia.blogspot.com/2010/01/ver-e-olhar-existe-diferenca.html#:~:text=Ver%20%C3%A9%20um%20E2%80%9Colhar%E2%80%9D%20frio,uma%20responsabilidade%2C%20uma%20contempla%C3%A7%C3%A3o%2D>> Acesso em 1 de dezembro de 2022.

naturalmente constituir uma melhoria em relação a tudo o que aconteceu antes”. No entanto, o autor pontua que ao entender uma situação melhor, podemos concluir que a mudança não é desejável e que precisamos “aceitar” (linha 3). Entre as linhas 4-6, Isolina se alinha às ideias de Allwright (2001): “mesmo que você saiba que não vai mudar nada, mesmo que você ache que não vai mudar nada”. Após alguns anos com o grupo, compreendo que entender determinado “problema”, muitas vezes, o faz deixar de ser um “problema”, conseqüentemente, deixa de ser um sofrimento.

Entendo a repetição da estrutura das linhas 4-6 como uma avaliação positiva de afeto de segurança, uma vez que a participante se constrói como uma membra experiente do grupo e fala com autoridade sobre o trabalho feito pela Prática Exploratória. Além disso, o uso da conjunção concessiva “mesmo que” nas linhas 4 e 5 estabelece uma relação entre as orações que apresentam ideias diversas: “entender um problema vs. mudar/resolver”, entretanto, percebo que as orações das linhas 4-6 não invalidam o que foi estabelecido nas orações anteriores (linhas 3-4): “entender um problema não é igual a necessariamente mudar/resolver”. Há uma ideia de integração entre as duas informações.

Entre as linhas 6-9: “se você ver, conseguir olhar o que está ali e tentar entender, você acaba lidando MUITO melhor do que outra coisa qualquer”, entendo que Isolina reformula sua fala das linhas 3-4, mas dessa vez com orações mais desenvolvidas e se referindo a um “você” genérico, que pode ser qualquer pessoa que esteja disponível a conhecer a Prática Exploratória. Observo que a praticante reformula sua fala numa tentativa de ser mais clara em relação ao que disse previamente, uma vez que o entendimento, que todos anseiam, está na simplicidade de querer olhar para as complexidades das relações humanas, de olhar o outro. Para Isolina, se conseguirmos entender o “problema”, acabaremos “lidando MUITO melhor do que outra coisa qualquer” (linhas 8-9). Vejo o uso do advérbio intensificador “muito” como uma avaliação positiva de afeto de satisfação, pois ela faz parte da comunidade de Prática Exploratória há muitos anos e se orgulha de viver estes princípios – ver, olhar, entender – em sua vida. Trata-se de um movimento de reflexão que não acontece apenas na sala de aula, mas na vida.

Além disso, a fala de Isolina trata-se do estar presente quando fazemos algo, ao nos relacionarmos com as pessoas, nos propomos a estar presentes, de forma íntegra, sendo leais em nossas relações com o outro. Segundo bell hooks (2021b), integridade tem a ver com inteireza, estar inteiro de corpo, alma, emoções, princípios e valores. Nenhuma parte de mim fica de fora ao me relacionar com o outro, uma vez que me proponho a entender. Estar inteiro na minha relação com o outro também é cuidado, sendo assim, uma forma de amor.

Na última parte deste turno, entre as linhas 9-11, Isolina compara este movimento reflexivo da Prática Exploratória com a Psicanálise, que é uma abordagem terapêutica que investiga a mente humana. A Psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud, tem por objetivo criar uma relação de confiança entre terapeuta e paciente na tentativa de gerar entendimentos sobre o que causa os sintomas desagradáveis no paciente. Para Sette (2007, 106), “Freud criou a Psicanálise ao ouvir as palavras do outro. Da mesma forma [...] os praticantes da Prática Exploratória estão conscientes de que não é apenas um código o que estão ensinando e aprendendo, mas a própria vida”.

Acredito que Isolina tenha feito a comparação entre a Prática Exploratória e a Psicanálise, pois de acordo com Sette (2007, p. 100),

(...) a Psicanálise, ao trazer um outro entendimento sobre o sujeito humano e suas relações com seus semelhantes, enfatizando os aspectos inconscientes envolvidos e presentes nas interações, pode contribuir para o entendimento pretendido pela Prática Exploratória. Esta, por sua vez, pode viabilizar as condições de seu emprego, uma vez que, ao propor uma reflexão conjunta, envolvendo todos os participantes do contexto, sobre uma questão (*puzzle*) surgida durante o processo de ensino-aprendizagem, o praticante estabelece em seu grupo uma relação com efeitos terapêuticos ao promover entendimentos. Afinal, nem todas as questões que se colocam para nós durante a vida precisam ser tratadas em consultório psicanalítico. Se assim fosse, além de termos de passar a vida deitados em um divã, não haveria analista suficiente para atender à demanda.

Nas linhas 12-13-14, Isolina e eu alternamos a tomada de turnos em um diálogo sobre eu estar fazendo o curso de psicanálise. Na linha 15, a professora toma o turno novamente e explica sua perspectiva ao comparar a Psicanálise e a Prática Exploratória em relação à questão da mudança.

Entre as linhas 15-18, mais uma vez, Isolina utiliza o pronome “você” repetida vezes sem se referir a uma pessoa específica, mas qualquer pessoa que esteja disponível a ouvi-la. Neste trecho, a professora explica um pouco mais sobre a questão da mudança da Prática Exploratória: “você não muda o que está

fora, mas você acaba se mudando e na hora que você se muda, você acaba facilitando e tornando mais agradável a situação”. Entendo que minha colaboradora associa a prática do grupo a uma ação terapêutica, pois assim como na Psicanálise, na Prática Exploratória também utilizamos a linguagem para refletir e construir entendimentos sobre a vida. As mudanças resultantes dessa reflexão são apenas em relação a nossa perspectiva, muda-se internamente a forma como olhamos os fatos. Assim, para Sette (2007, p. 113), a Psicanálise e a Prática Exploratória “buscam uma ‘ação para entender’ e não para mudar sem antes refletir sobre a situação. Muitas vezes, entender basta; em outras palavras, muitas vezes, entender muda. E essa mudança tem de ser, antes de mais nada, interna”. Compreendo que tal como acontece na terapia, os entendimentos gerados, mesmo que coletivamente, são muito particulares, por isso, “a mudança produzida pela Psicanálise e pela Prática Exploratória reside na maior autocompreensão que surge como resultado da análise de seu *puzzle* ou sintoma” (SETTE, 2007, p. 115). Para Isolina, uma vez que o problema ou *puzzle* é entendido, uma situação que antes poderia ser desconfortável torna-se mais agradável (linha 18).

Acredito que no trecho entre as linhas 18-21, Isolina sinaliza um outro aspecto da Prática Exploratória que a faz permanecer no grupo por tantos anos: “então, eu acho que a Prática Exploratória te dá muito isso de você tentar entender e se não puder mudar, aceitar, mudando ou não”. Ao dizer que o grupo proporciona momentos de tentar entender alguma situação, Isolina usa o verbo “dar” como se recebesse um presente da comunidade, algo especial que não poderia obter sozinha. Convém, neste momento, interromper o fluxo da análise para fazer uma breve reflexão sobre o peso que o professor carrega para eu poder descrever meus entendimentos sobre a fala de minha querida colaboradora. Isolina e eu compartilhamos o sistema de coerência de ser professoras no Brasil, então, é de nosso conhecimento que professores lidam com muitas cobranças e pressão por parte de direção e responsáveis dos alunos em relação à eficiência do processo de aprendizado dos estudantes, o que pode gerar angústia, sofrimento (COLOMBO GOMES, 2019) e a sensação de não estar dando

conta<sup>45</sup>. Não é raro ouvirmos que se o aluno não aprende, a culpa é do professor, que inclusive, recebe bônus por desempenho quando as escolas alcançam metas estabelecidas pelo Índice Estadual de Educação Básica – Idesp. Entretanto, cabe um questionamento, será que todo o processo de aprendizado de um ser humano está apenas sob responsabilidade do professor? Quando o aluno não aprende, é porque o professor fica em casa “tomando suco de laranja e sendo preguiçoso”?<sup>46</sup>. Será que um trabalho grande como fazer educação é de responsabilidade somente de uma classe?

Após esta reflexão, retomo a fala de Isolina sobre a Prática Exploratória “te dá muito isso” (linhas 19-20). Entendo que a praticante se refere ao grupo estar dando um presente. Além de nos proporcionar momentos de reflexão, fazemos isso coletivamente e de forma colaborativa. Nossa práxis acontece em comunidade com envolvimento mútuo e empreendimento conjunto onde o trabalho envolve diversas pessoas que negociam significados entre si (WENGER, 2007). Uma comunidade de prática se configura quando temos pessoas envolvidas em uma atividade comum, com formas variadas de participação nas interações sociais. Acredito que, quando estamos inseridos em uma comunidade de prática, qualquer atividade desenvolvida não é solitária e nem pesada, pois trabalhamos para a união de todos, dividindo responsabilidades conforme o papel de cada um, contribuindo de forma única para o desenvolvimento dos praticantes. Tudo acontece de forma leve e sem cobranças, o que não quer dizer que seja fácil e que não haja sofrimento.

Na parte final deste excerto, linhas 21-27, Isolina conclui sua reflexão sobre como entende a Prática Exploratória. A professora inicia este trecho com uma conjunção adversativa “mas” que estabelece uma relação de oposição ao que foi dito anteriormente: “se não puder mudar, aceitar, mudando ou não” (linhas 20-21). Mais uma vez, me alinho a Allwright (2001) quando diz que parece que há algo de positivo na palavra mudança e o fato de não poder mudar carrega uma conotação negativa. Assim, Isolina explica que mesmo não mudando,

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/saude/a-corda-sempre-rompe-no-lado-do-professor-diz-psicologo/>> Acesso em 30 de novembro de 2022.

<sup>46</sup> Fala do ex-governador do Estado de São Paulo João Doria no início de 2020, quando professores protestavam, reivindicando reajuste salarial. Disponível em <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/doria-chama-professores-de-preguicosos-e-diz-que-salario-e-condizente-com-o-merecimento/>> Acesso em 30 de novembro de 2022.

podemos ter algo de positivo nesse processo reflexivo. No entanto, a praticante não conclui o seu raciocínio com este período e, na linha 22, reformula o que quer dizer com o uso da conjunção “porque”, iniciando uma explicação (LINDE, 1993) sobre o que foi dito previamente em relação ao que a Prática Exploratória nos proporciona, “mudando ou não”.

Nas linhas 22 e 23, a professora repete a oração “eu acho que o principal da sustentabilidade” que entendo como uma ênfase em relação ao que está para falar em seguida, uma vez que o tema da pesquisa é sobre sustentabilidade. A praticante começa expressando a sua opinião sobre o aspecto que considera sustentável na Prática Exploratória. Para ela, a principal característica do grupo que mantém a sustentabilidade é o de “tornar prazeroso aquilo que você- aquela situação que você está vivendo” (linhas 26-27). Acredito que Isolina esteja se referindo a duas questões que já foram mencionadas por ela até o momento. No excerto 2, ela se refere às pessoas que a Prática Exploratória trouxe para sua vida. No excerto 3, a professora fala sobre as consequências dos entendimentos e a aceitação do que não podemos mudar ao refletir sobre o que nos intriga.

Interpreto que a praticante está alinhada ao princípio 7: “fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto”, uma vez que para o grupo de Prática Exploratória (2020, p. 78-79), “o ponto principal, que acaba garantindo a sustentabilidade, [é] o foco em questões interessantes para [os envolvidos], com autonomia e flexibilidade para experimentar formas de investigá-las”. Da mesma forma, compreendo que uma das sustentabilidades do movimento reflexivo da Prática Exploratória pode estar atrelada à “disponibilidade para ouvir, flexibilizar e envolver todos [..]. Fazer com que o trabalho seja contínuo tem mais a ver com querer entender do que querer finalizar” (ibid., p. 78-79).

Entre as linhas 23-25, “o principal da sustentabilidade de qualquer coisa, seja sala de aula, seja um relacionamento, seja tudo é você tornar prazeroso aquilo que você está vivendo”, compreendo que ela atribui a sustentabilidade a todo o movimento de reflexão da Prática Exploratória devido ao foco principal ser a qualidade de vida dos praticantes. Na psicanálise, “pode-se dizer que focar a qualidade de vida é ‘tornar a sua [do sujeito] existência possível e prazerosa’

(Birman, 1996:14). Para atingirmos tal objetivo, é necessário entendermos por que fazemos o que fazemos e como o fazemos” (SETTE, 2007, p. 103). Ainda segundo Sette (2007, p. 122), tratando-se de sala de aula (linhas 24-25), “essa atitude reúne o prazer de aprender e pensar, dois fatores tão importantes na dinâmica pedagógica. E, por que não dizer, na dinâmica da vida”.

Isolina também se refere a relacionamentos (linha 25), que entendo que mesmo que não haja a possibilidade de mudar/resolver um problema, ao refletir junto com a comunidade de prática, acabo por nutrir nossas relações, uma vez que nos engajamos em uma atividade. Entendo que me conecto com o outro e suas aflições, principalmente quando estou presente de forma íntegra, envolvida e pronta para escutar, no excerto 1. Entendo o estar presente para as necessidades do outro como uma forma de cuidado, pois “o cuidado surge quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então a dedicar-me a ele; disponho-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos e de seus sucessos, enfim, de sua vida” (BOFF, 2022, p. 103). Foi exatamente assim que me senti nas primeiras reuniões que fui do grupo de Prática Exploratória. Senti que eu era alguém importante para as pessoas que estavam presentes me dando atenção, tempo, amor e cuidado. Concordo com Boff (2022, p. 104) ao explicar que o cuidado, por sua própria natureza, tem duas especificidades. A primeira, trata-se de “atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietude, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligado ao outro”. Como Isolina e eu poderíamos sair deste grupo?

Dessa forma, acredito que, para Isolina, uma das sustentabilidades do ‘trabalhar para entender’ é o próprio processo reflexivo que leva ao entendimento, não apenas do contexto externo, mas a um autoconhecimento. Segundo Barcelos (2019, p. 55), “ao professor deve ser dada a chance de se conhecer, pois ‘ensinamos quem somos’ [...]. Autoconhecimento é importante.”, e a falta dele pode levar a situações de conflito e sofrimento docente (COLOMBO GOMES, 2019). Um dos saberes mais valiosos para o professor é entender que “seu trabalho [é] uma especificidade humana” (FREIRE, 2015, p. 140), e sendo humano, é preciso começar o processo de ensino-aprendizado sabendo quem somos. Afinal, “não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser” (ibid., 2015, p. 94). Além disso, “quando não me conheço, não consigo saber quem são meus alunos”, uma vez que “a boa prática

docente requer autoconhecimento: é um segredo escondido à vista de todos” (PALMER, 2012, p. 18-19).

O próximo excerto é sequência do anterior e o selecionei porque aqui menciono a importância das reuniões na sustentabilidade do engajamento dos praticantes. Na época de minha conversa com Isolina, eu ainda tinha a premissa de que apenas as reuniões eram fundamentais para os membros continuarem participando do grupo por tantos anos. Na época, pelo menos, eu tinha uma ideia simplista a respeito das reuniões, pois pensava que era o momento de nos ver, discutir alguns textos, mostrar que fazemos Prática Exploratória (no meu caso, aprender a fazer Prática Exploratória – o que faço até hoje). Eu acreditava que as reuniões eram o aspecto mais importante do grupo, era o que tornaria os membros mais ativos. Entretanto, ao longo das conversas com as outras praticantes, com as análises das nossas conversas, leituras de textos e ao ouvir outros membros da comunidade, percebi que se tratava de algo mais profundo. O grupo não é apenas feito de reuniões, da forma simplista que idealizava. Nós temos muitos aspectos valiosos, tais como, as nossas relações – são amizades de décadas – o cuidado com o outro, o amor que sentimos pelas pessoas que compartilham suas histórias, princípios e valores. Boa parte disso pode ter começado nas reuniões, pelo menos para uma considerável parte dos integrantes.

Acredito, assim como Isolina, que as reuniões tenham um papel importante na permanência de alguns membros, mas não são somente elas que garantem a sustentabilidade do engajamento dos praticantes – talvez a partir delas ou do que acontece nelas. As reuniões têm muita relevância para o grupo, pois é o local onde articulamos os eventos, expomos propostas de novos projetos e onde conhecermos novas pessoas. Esses encontros também oportunizam reflexões sobre nossas crenças a partir de nossas narrativas, momentos de construção identitária, momentos de conselhos, de acolhimento da dor de algum colega, seja professor, seja aluno ou algum familiar presente – são terapêuticas! É um momento de grande ressignificação, coletiva e individual. Penso que, na medida em que vamos, enquanto grupo, construindo sentido sobre nossa prática docente, sobre quem somos e sobre o mundo social onde as práticas discursivas se configuram, vamos nos autoconhecendo, como profissionais e como pessoas, percebendo nossas ações de forma individual. Há a negociação de entendimentos no grupo e de forma individual. Definitivamente, as reuniões também são um lugar para formação

continuada, lugar para estar inteiro, que proporciona segurança para podermos ser honestos, abertos e ouvidos; é o lugar onde aprendi a honrar toda a trajetória desse movimento reflexivo.

**Excerto 4: “esse olho no olho, esse estar junto, essa reunião”**

|           |   |   |
|-----------|---|---|
| Emanuelle | 1<br>2<br>3<br>4  | e você acha que frequentar às reuniões contribui pra esse movimento de continuidade, de sustentabilidade? Qual o papel das reuniões na Prática Exploratória?  |
| Isolina   | 5<br>6<br>7<br>8<br>9<br>10<br>11<br>12<br>13<br>14<br>15<br>16<br>17<br>18<br>19<br>20<br>21<br>22<br>23<br>24<br>25<br>26 | eu acho que sim, eu acho que sim, voltando a dizer, desde que seja prazeroso pra você e para as pessoas com quem você está lidando porque eu acho que quando se fala em qualidade de vida, <u>todo</u> MUNDO acha que é aquilo TU::DO <u>perfeito</u> , <u>tudo</u> nos devidos lugares e não, pode ser a maior bagunça, mas desde que você esteja <i>enjoying</i> , está perfeito entendeu? então eu acho que se houver essa essa sensação, esse <i>feeling</i> , essa emoção como a Adriana gosta muito de usar emoções né que eu acho que é o <i>feeling</i> , mas bom, você já deve ter me ouvido falar que o nosso problema de relacionamento são as palavras, a escolha que você faz das palavras pode te ajudar muitíssimo ou pode estragar tudo, entende? então eu acho muito difícil isso, por isso que é bom <esse olho no olho, esse estar junto, essa reunião> porque eu acho que você transmite alguma coisa além das palavras que você está dizendo entendeu? então eu acho isso muito importante |

Isolina responde a minha pergunta de forma direta, na linha 5, mas modalizada pelo verbo que exprime uma opinião “acho”: “eu acho que sim, eu acho que sim”. Ela repete sua resposta, o que entendo como uma avaliação positiva de afeto de segurança, pois, como membra antiga, Isolina confia nas suas experiências em relação ao grupo. Logo após a repetição, a professora inicia uma explicação de sua resposta, retomando o que falávamos no excerto anterior, nas linhas 5-6: “voltando a dizer”. Na linha 6, Isolina usa uma locução conjuncional: “desde que” que estabelece uma relação de condição ao que foi dito anteriormente. Isto é: “eu acho que sim – que as reuniões contribuem para a sustentabilidade – desde que seja prazeroso pra você”. Isolina

volta a usar o adjetivo “prazeroso”, que considero uma escolha lexical de alta intensidade ao se referir a algo que avalia como positivo: as reuniões.

Chama minha atenção o que a praticante diz nas linhas 6-7: “desde que seja prazeroso pra você e para as pessoas com quem você está lidando”. Ela usa o pronome “você” genérico (na linha 6), que pode estar se referindo a mim, a ela mesma ou a qualquer pessoa, mas não somente isso, ela inclui o outro: “quem você está lidando”. Considerando que a comunidade da Prática Exploratória seja formada sobretudo de professores e alunos que falam principalmente sobre a vida na sala de aula, interpreto que o outro sejam os envolvidos nesse contexto: alunos, professores, diretores, responsáveis etc. Entendo que há uma preocupação e um cuidado, por parte de Isolina, em relação a essa experiência ser ‘prazerosa’ para o outro também, pois, mesmo que o outro com quem eu esteja lidando não vá às reuniões, essas pessoas acabam por influenciar minha prática, o que afetará a vida na sala de aula.

Entre as linhas 8-10, a professora segue construindo uma explicação (LINDE, 1993) iniciada pela conjunção “porque” e aborda a questão de qualidade de vida que é tão cara a Prática Exploratória, pois há muita confusão quanto ao termo usado. O termo ‘qualidade de vida’ pode estar atrelado a muitos contextos da vida: saúde, financeiro, alimentação, relacionamentos, entre outros. No entanto, para o grupo, o termo ganha um outro significado (cf. seção 2.4.1), que é comumente confundido com a qualidade de vida do senso comum por praticantes recém-chegados ou inexperientes. Assim, entendo que Isolina avalia negativamente o pensamento simplista que atrela a qualidade de vida da Prática Exploratória à perfeição quando faz ênfase de prosódia nas expressões “todo MUNDO” (linha 9); “TU::DO perfeito” (linhas 9-10); “tudo” (linha 10). Além do mais, a colaboradora constrói este período com afirmativas sobre o que as pessoas “acham” o que é qualidade de vida: “todo MUNDO acha que é aquilo TU::DO perfeito, tudo nos devidos lugares e não” e ao final do período, ela refuta o que foi dito com o uso do advérbio de negação “não” (linha 10), que também vejo como uma avaliação negativa sobre o pensamento superficial a respeito do significado da qualidade de vida para o grupo.

Entre as linhas 11-12, Isolina dá um exemplo, para validar sua explicação, do que entende como qualidade de vida: “pode ser a maior bagunça, mas

desde que você esteja *enjoying*<sup>47</sup>, está perfeito entendeu?”. Segundo a participante, mesmo que aparentemente algo esteja fora do que é comumente esperado, ainda assim pode ser proveitoso de várias maneiras. Acredito que o exemplo de Isolina seja relacionado à sala de aula e ao usar a palavra “perfeito”, na primeira vez, linha 10, percebo uma avaliação negativa sobre um olhar superficial para este contexto. No segundo uso da palavra “perfeito”, na linha 12, entendo que Isolina faz uma avaliação positiva de um olhar mais profundo sobre as dinâmicas de uma sala de aula “mesmo que” supostamente no primeiro caso o ambiente esteja “sob controle” e no segundo caso “a maior bagunça”.

Isolina diz que a ‘qualidade de vida da Prática Exploratória’ não significa vida boa, nem com tudo sob controle ou no que se convencionou socialmente como correto. “Não é sobre fechar os olhos para o vivido e forçá-lo a caber em nossos ideais. Ao contrário, é sobre tornar o que vivemos parte da aula do jeito como o lemos: algumas vezes prazeroso; outras vezes, doloroso ou desafiador” (MACIEL, 2021, p. 23). Interpreto que o termo “*enjoying*” (linha 12) esteja se referindo ao que é aproveitado ou desfrutado no momento, sendo ele bom ou ruim. Ainda para Maciel (ibid., p. 23), “é ‘qualidade’ enquanto ‘natureza’, no sentido daquilo que compõe as vivências do grupo, ou de membros do grupo, em determinado momento de sua trajetória e que lhes desperta vontade de maiores entendimentos”.

Compreendo que, para Isolina, para haver a qualidade de vida, precisamos estar inteiros e sentir o contexto, as pessoas, as narrativas, os sofrimentos ou as risadas. O que levamos desses momentos é o que será a nossa qualidade de vida, que é “feita de atenção cuidadosa ao que se vive em sala de aula. Integra professoras e professores, alunas e alunos, familiares, às vezes: todas e todos juntos na valorização das questões que lhes mobilizam” (MACIEL, 2021, p. 85). Entre as linhas 13-16, a praticante inicia a conclusão de sua explicação com o uso da conjunção “então” (linha 21), e na sequência, se arrisca a encontrar a melhor palavra para definir o que sentimos quando estamos inteiros em uma sala de aula, ouvindo e disponível para as necessidades do outro. Ela chama de “sensação”, “*feeling*” e “emoção”, lembrando da professora Adriana Nóbrega, que é membra experiente de nosso grupo e pesquisadora da construção microdiscursiva das

---

<sup>47</sup> Tradução: gostando, curtindo, aproveitando.

emoções. Por fim, Isolina escolhe a palavra “*feeling*”<sup>48</sup> (linha 16), que entendo ser o que sentimos ou uma intuição em relação às pessoas ou o ambiente que estamos baseados em nossas experiências, se opondo ao uso da palavra emoção.

Na linha 16, Isolina usa a expressão “mas bom”, que entendo como uma interrupção do raciocínio para acrescentar uma ideia sobre outra questão que tem sido importante para nós nesses últimos 2 anos. Desde abril de 2020, após ser decretada a pandemia de COVID-19, o grupo está tendo as reuniões de modo online e acredito que Isolina esteja se referindo ao que perdemos em relação a sentir o outro quando não estamos de forma presencial. No formato online, durante as reuniões, basicamente, nos comunicamos apenas utilizando a língua, o que é bastante limitado. Por exemplo, para tomar o turno, precisamos levantar a mão ou ligar o microfone. Outras vezes, a conexão da internet é ruim e a comunicação falha. Em outros momentos, precisamos desligar a câmera por diversos motivos e a comunicação se limita a uma conversa no telefone. Por diversas vezes, eu deixei de contribuir porque sinto certa dificuldade em tomar o turno neste formato de reunião. Considerando essa questão de linguagem, acredito que Isolina esteja se referindo a essas restrições entre as linhas 17-20: “o nosso problema de relacionamento são as palavras, a escolha que você faz das palavras pode te ajudar muitíssimo ou pode estragar tudo, entende?”.

Costumo dizer que o ser humano é o único animal que se comunica verbalmente, mas o que tem mais dificuldade em se expressar utilizando as palavras, e essa questão pode dificultar bastante nos entendimentos construídos em uma reunião online. Na linha 20, Isolina usa o advérbio de intensidade “muitíssimo” em flexão de grau superlativo absoluto, que entendo como uma avaliação negativa de afeto de insegurança. Interpreto que a participante esteja se referindo à instabilidade da comunicação verbal com relação às escolhas do léxico apropriado para cada situação, pois, dependendo do contexto construído, o uso de uma palavra específica pode gerar muitos mal-entendidos. Ao final da linha 20, Isolina utiliza o marcador discurso “entende”, com entonação ascendente, que acredito que seja uma tentativa de negociar sentido do que acabou de dizer, verificando se consigo fazer a conexão entre o que está dizendo e as reuniões. Os

---

<sup>48</sup> Tradução: sentimento, sensações.

ruídos de comunicação podem acontecer em qualquer tipo de evento comunicativo, no entanto, presencialmente, nós temos mais recursos para identificar se a comunicação foi satisfatória ou não. No processo de nos tornarmos falantes experientes, fomos desenvolvendo habilidades, mais ou menos eficientes, em identificar se o outro compreendeu o que dissemos, de esclarecer quando não entendemos o que foi dito, de quando percebemos dúvidas etc. Podemos dizer que esse recurso é muito intuitivo e está conectado ao nosso conhecimento de mundo, de cultura, social, e pode ser muito específico, como aspectos particulares de cada comunidade de prática as quais nós pertencemos.

Na linha 21, compreendo que Isolina faz uma avaliação negativa de afeto de segurança: "então eu acho muito difícil isso", pois escolher uma palavra errada em certos contextos pode comprometer o bem-estar social daquela interação, gerando ansiedade, receio e até constrangimento. Na sequência, ainda na linha 21, a praticante usa uma conjunção conclusiva "por isso" para iniciar o encerramento de sua resposta a respeito das reuniões do grupo. Na linha 22, usa a palavra "bom" para avaliar como positivo, afeto de felicidade, as reuniões que são presenciais: "é bom <esse olho no olho, esse estar junto, essa reunião>". Isolina avalia como positivo o olho no olho e o estar junto que acontecem nas reuniões presenciais e que não acontecem no virtual por algumas razões, na minha opinião. Estar com o grupo presencialmente toca na questão da integridade de que fala hooks (2021b), estar presencialmente com grupo é estar inteiro, com as sensações, percepções, pensamentos voltados completamente para a reunião e pessoas ali reunidas. Nas reuniões virtuais, perdemos muito por não estarmos inteiros, sentindo o que é dito e vivido, pois as atrações do ambiente corrompem a atenção e a conexão com o outro. Concordo com Isolina em relação às reuniões presenciais e também acho necessário o "olho no olho" (linha 22).

Entre as linhas 23-26, a praticante explica o porquê avalia como positiva uma reunião presencial: "porque eu acho que você transmite alguma coisa além das palavras que você está dizendo entende? então eu acho isso muito importante". Durante as reuniões, contamos muitas histórias, estabelecemos laços de confiança e nos conectamos com os outros para ouvir suas histórias também. Para hooks (2021b), contar histórias é um dos recursos para começar o processo de construção de comunidade e "a escuta

ativa nos aproxima” (ibid., p. 92). Para a autora, quando compartilhamos as nossas histórias e recebemos as dos outros algo extraordinário acontece, pois há “um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações” (p. 92). Compreendo esse ‘transmitir além das palavras’ de que fala Isolina como a nossa conexão com os outros, o lugar, as histórias, as emoções e, talvez, isso seja uma das sustentabilidades para muitos membros. Afinal, quem não quer ser ouvido e ouvir uma história?

O próximo excerto não é sequência do anterior, mas achei importante porque Isolina explica as razões que a levavam, quando as reuniões eram presenciais e havia limites geográficos e de logística, a continuar frequentando os encontros e eventos propostos pelo grupo de Prática Exploratória. Quero entender por que o grupo é sustentável para ela mesmo depois de aposentada.

#### Excerto 5: “eu SINTO falta da sala de aula”

|           |   |  |
|-----------|---|--|
| Emanuelle | 1<br>2<br>3<br>4<br>5<br>6<br>7<br>8  | agora a gente abre o Zoom né e está em casa, mas antes eu lembro que você vinha da sua casa de táxi e o táxi vinha buscar e tinha que voltar, o seu esposo ficava sentado, esperando, então o que que motivava porque quando era presencial era mais difícil continuar indo às reuniões, mesmo depois de aposentada  |
| Isolina   | 9<br>10<br>11<br>12<br>13<br>14<br>15<br>16<br>17<br>18<br>19<br>20<br>21<br>22<br>23<br>24<br>25 | é justamente isso, esse contato e me dá <u>ainda</u> a sensação de que <u>ainda</u> estou dentro da sala de aula porque eu <u>SINTO</u> falta da sala de aula, <u>por incrível que pareça</u> , eu sinto falta da sala de aula, EU ano passado, eu devo ter guardado aqui não sei aond- tem que ver onde é que está, mas eu ano passado eu tive assim uma surpresa, eu recebi um e-mail de um aluno meu, de um aluno surdo meu da última escola que eu trabalhei BOLAS eu saí de lá em 2002 e ele me achou não sei como porque eu não tenho Face, eu não sei como que ele me achou e me mandou um e-mail. eu respondi e ele disse assim “você se lembra de mim?”, “não”, eu não disse que não, logicamente, mas quando ele falou “Felipe surdo”, <eu me lembrei> e eu sou péssima pra nome |

Conversávamos sobre como era bom ir às reuniões na PUC, dos lanches, da saudade e de como celebrávamos toda vez que alguém abria a porta da sala. Neste momento, eu tomo o turno e comparo os encontros virtuais com os presenciais em

relação à facilidade. Lembro de quando Isolina frequentava as reuniões presenciais e dos desafios enfrentados para ela estar presente, linhas 2-5: “você vinha da sua casa de táxi e o táxi vinha buscar e tinha que voltar, o seu esposo ficava sentado, esperando”. Na sequência, faço uma pergunta indireta, querendo saber o que a motivava a frequentar as reuniões naquela época em que era tão desafiador estar presente, linhas 5-8: “então o que que motivava porque quando era presencial era mais difícil continuar indo às reuniões, mesmo depois de aposentada”.

Na linha 9, a praticante inicia sua resposta de forma muito enfática: “é justamente isso”, Isolina usa um advérbio de modo que indica que tem uma resposta exata sobre o que a leva a continuar participando das reuniões. Considero uma resposta de alta intensidade e uma avaliação de afeto de segurança pelo uso do advérbio a respeito do que irá explicar mais adiante. Em seguida, na mesma linha, ela diz: “esse contato” que entendo que se refere aos praticantes do grupo, professores, alunos e os assuntos relacionados à educação que sempre abordamos nas reuniões. Esse discurso de Isolina me remete ao que Palmer (2012) fala sobre a capacidade que bons professores têm de se conectar com o outro. Para o autor, “as conexões estabelecidas por bons professores não se realizam em seus métodos, mas sim em seus corações – *coração*<sup>49</sup> no sentido antigo, o lugar onde o intelecto, a emoção e o espírito convergirão na individualidade humana” (PALMER, 2012, p. 27).

Para Isolina, as reuniões, “esse contato” com outros membros do grupo da Prática Exploratória, os assuntos conversados, a dinâmica dos encontros a fazem sentir que ainda está na sala de aula: “e me dá ainda a sensação de que ainda estou dentro da sala de aula” (linhas 9-11). Identifico essa fala como uma proposição que será justificada ao longo deste excerto. A praticante utiliza o advérbio de tempo “ainda” (linha 9), que compreendo como um modificador da ação “dar a sensação/sentir” (linha 9) e que prorroga suas memórias. Assim, entendo que estar nos encontros do grupo conecta a Isolina do presente, professora aposentada, com a Isolina, professora em serviço, que estava em sala de aula no passado, trazendo suas memórias e sensações até o

---

<sup>49</sup> Grifo do autor.

presente momento. Vejo como uma avaliação positiva de felicidade a repetição do advérbio “ainda” (nas linhas 9 e 10), uma vez que essas lembranças a fazem reviver momentos felizes e emocionantes.

Entre as linhas 11-13, Isolina inicia com a conjunção “porque” sua explicação a respeito da proposição inicial (linhas 9-11): “porque eu SINTO falta da sala de aula, por incrível que pareça, sinto falta da sala de aula”. Neste trecho, identifico uma avaliação positiva de felicidade e satisfação sobre sua vida profissional na ênfase dada ao verbo “SINTO” (linha 11) e pela repetição da oração “sinto falta da sala de aula”, uma vez que entendo que, por ter sido um período em que foi muito feliz, é natural que se emocione ao acessar essas lembranças e sinta falta. Em contrapartida, identifico uma avaliação negativa de estima social da não normalidade na ênfase dada ao período “por incrível que pareça” (linha 12). Como dito anteriormente, Isolina e eu compartilhamos outros sistemas de coerência além da Prática Exploratória. Como professoras, conhecemos bem o desafio que é estar em uma sala de aula e, normalmente, em uma conversa de professores, há muito mais desabafos sobre as dificuldades do que sobre os aspectos positivos de lecionar. Dessa forma, acredito que, para a praticante, não seria normal dizer que sente falta de um lugar que pode acionar lembranças ruins, de sofrimento e infelicidade. Entretanto, no caso de Isolina, a sala de aula, apesar das dificuldades, aciona sentimentos positivos.

Logo após essa explicação, Isolina inicia uma narrativa canônica para exemplificar o porquê se sente feliz e saudosa ao acionar lembranças da época em que estava em sala de aula. É importante lembrar que as explicações, para Linde (1993), são usadas pelos interlocutores para validar proposições que possam gerar dúvidas, por parte do próprio narrador, ou para defendê-las caso a legitimidade da narrativa seja questionada pelo ouvinte. Diante disso, é comum que o falante apresente uma sequência de exemplos ilustrativos para ratificar que a proposição é verdadeira. Neste excerto, Isolina fala que sente falta da sala de aula, apesar das dificuldades que são parte do senso comum de grande parte dos professores brasileiros, entendo que seu exemplo, apresentado a seguir, corrobore as emoções trazidas no seu discurso, previamente, sobre sua percepção da sala de aula.

Entre as linhas 13-16, Isolina inicia sua narrativa: "EU ano passado, eu devo ter guardado aqui não sei aond- tem que ver onde é que está, mas eu ano passado eu tive assim uma surpresa". Neste trecho, identifico uma orientação a respeito do tempo e um resumo da narrativa: aconteceu algo que foi uma surpresa. Isolina está contando esta história, pois se trata de algo relacionado à falta que sente da sala de aula, ou seja, algo que aciona emoções positivas sobre sua carreira docente. Nesta parte, a colaboradora suspende o fluxo da narrativa com um pensamento alto sobre a localização de algo que penso que gostaria de me mostrar "eu devo ter guardado aqui não sei aond- tem que ver onde é que está" (linhas 13-15). Na linha 16, identifico o uso do substantivo "surpresa", que é uma avaliação do que aconteceu, isto é, algo inesperado que a gerou admiração e espanto.

Na sequência, Isolina continua sua narração e apresenta a ação complicadora "eu recebi um e-mail de um aluno meu, de um aluno surdo meu da última escola que eu trabalhei BOLAS eu saí de lá em 2002 e ele me achou não sei como porque eu não tenho Face, eu não sei como que ele me achou e me mandou um e-mail" (linhas 16-21). Entendo que a ação complicadora seja o ex-aluno ter entrado em contato mesmo depois de tantos anos e ainda com um agravante: Isolina não tem rede social "eu não tenho Face<sup>50</sup>" (linha 20). Na linha 18, a professora faz uma avaliação de julgamento de estima social de não normalidade com uma fala em voz alta e muita ênfase na expressão "BOLAS", além de estender essa avaliação na repetição da ideia dos períodos "ele me achou não sei como" (linha 19) e "eu não sei como ele me achou" (linhas 20). Interpreto que a professora esteja se referindo a ser encontrada pelo ex-aluno mesmo com todas as dificuldades apresentadas por ela no trecho.

Entre as linhas 21-25, Isolina prossegue com sua narrativa e utiliza falas reportadas do ex-aluno e de um pensamento alto que teve ao ler o e-mail do estudante: "eu respondi e ele disse assim 'você se lembra de

---

<sup>50</sup> Isolina utiliza uma forma abreviada para se referir à rede social chamada Facebook, que conecta usuários em todo o mundo. Através dos perfis dos usuários é possível (re)encontrar e conhecer pessoas, acompanhar pessoas famosas/públicas e empresas, assim como, criar, consumir e compartilhar conteúdos próprios, entre outras atividades permitidas pela plataforma.

mim?', 'não', eu não disse que não, logicamente, mas quando ele falou "Felipe surdo", <eu me lembrei> e eu sou péssima pra nome". Considero o uso das falas reportadas como uma avaliação positiva de julgamento de estima social no domínio da não normalidade, como se a professora quisesse mostrar o quanto aquele evento foi especial para ela e incomum. Considero a fala mais lenta da oração "<eu me lembrei>", na linha 24, uma avaliação de afeto de felicidade, pois na sequência, Isolina confessa que é "péssima pra nome", mas que lembrou do ex-aluno quando ele se identificou como "Felipe surdo" (linha 24), mesmo tendo se passado vinte anos. Entendo que houve uma conexão com esse aluno, talvez, por causa de sua condição, o que sugere um olhar cuidadoso por parte da professora, uma vez que não é tão comum alunos encontrarem professores depois de tantos anos, ainda mais sem rede social. Neste momento, a narrativa é interrompida pela colaboradora, que continua um longo turno de fala, explicando como era difícil memorizar os nomes dos alunos devido às cinquenta e nove horas de aula que precisava ministrar por semana.

A sequência de nossas histórias de vida (LINDE, 1993) não está relacionada à ordem temporal dos eventos. A sequência dessas narrativas se torna coerente a partir de situações específicas da vida, como o porquê de sentir falta da sala de aula ou o porquê de continuar frequentando as reuniões de um grupo de professores mesmo sendo uma professora aposentada – como Isolina. Ao narrar a história do ex-aluno que a manda um e-mail (excerto 5), a professora constrói uma relação de causa e efeito para explicar as razões que a levam continuar frequentando os eventos do grupo, tornando-as adequadas e coerentes para sua ouvinte, que também faz parte do grupo. Considero que os motivos justificados por Isolina são apropriados à sua história de sucesso profissional e às sustentabilidades de seu 'trabalho para entender'.

É verdade que há muitas dificuldades e obstáculos na vida docente, mas não podemos negar que quando somos apaixonados pelo que fazemos, um gesto de carinho por parte dos alunos aciona muitas emoções. Com relação à educação, a amorosidade se realiza nas relações construídas através de diálogos "respeitosos, onde a construção de conhecimentos e a inserção crítica na cultura se conectam com a vivência de valores e com o acolhimento do outro, aliando os processos de

humanização” (NASCIMENTO; AZEVEDO; GHIGGI, s/d). Arrisco dizer que este episódio especial é fruto de uma postura exploratória por parte de Isolina. O ‘trabalho para entender’ “gera um forte senso de união [...]. Praticantes exploratórios costumam querer construir esse tipo de união, intencionalmente” (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 35). ‘Trabalhar para a união de todos’, partindo das questões individuais dos envolvidos “transforma o ambiente de trabalho e ajuda a diminuir a distância entre os papéis que todos cumprimos em instituições educacionais [...], construindo relações afetivas intencionalmente” (ibid., p. 44).

Ao olharmos com atenção para os princípios da Prática Exploratória, eu diria que são ações pensadas sobre o cuidado que devemos ter conosco, com o outro, o ambiente e as relações. Tratam-se de ações exploratórias que privilegiam a liberdade, a autonomia, a confiança, a colaboração. Novamente, não me remeto ao cuidado como algo romantizado, mas como uma postura em relação à realidade, pois “quem cuida não se coloca sobre o outro, dominando-o, mas junto dele, convivendo, dando-lhe conforto e paz” (BOFF, 2016, p. 101). Por isso, insisto, não podemos dissociar sustentabilidade do cuidado. Esse olhar que encontramos “nas reuniões e eventos do grupo da Prática Exploratória do Rio vai resistindo ao tempo, porque, afinal, queremos voltar!” (GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 75).

Minhas conversas com Isolina foram regadas de muito afeto, pois somos duas professoras apaixonadas pela profissão. Minha colega não se mostrou apenas uma professora dedicada e comprometida, mas um ser humano lindo que projeta sua alma nas pessoas com quem se relaciona. Ela estava ali em nossa conversa na íntegra e com amor, eu pude sentir isso. Obviamente que os excertos selecionados para esta tese são apenas uma pequena parte de nossa interação. Arrisco a falar sobre minha interpretação a respeito do que faz Isolina permanecer nesse ‘trabalho para entender’ que sugere o grupo de Prática Exploratória. Acredito que seja a junção do cuidado que o grupo projeta nas pessoas que acolhe, juntamente com o amor que cada um traz dentro de si. O outro reconhece o bem que trazemos dentro de nós. Esse cuidado com o outro se manifesta através do cuidado com as narrativas de todos os praticantes, do cuidado para com as emoções, do respeito, do sentir e do reconhecer que tudo isso faz parte do processo de ensinar-aprender. A floresta de Isolina também me parece diferente da que Walewska, Clarissa e eu

percorremos, mas todas encontramos a bruxa má. Penso que a Baba Yaga viu amor dentro de Vasalisa, por isso a deixou ir. Qual outro motivo a bruxa má teria para deixar a menina ir senão por ter visto amor nela?

No próximo capítulo, apresento minhas reflexões parciais a partir das conversas com as praticantes.

## 6 Será que temos fogo? Algumas considerações depois de atravessar a floresta

O cuidado é aquela sombra que sempre nos acompanha e nunca nos abandona porque somos feitos a partir dela.

Leonardo Boff

Para este capítulo, pensei em apresentar os aspectos que entendo que cada praticante abordou em nossas conversas que é o que as fazem continuar no ‘trabalho para entender’ do grupo da Prática Exploratória. Para isso, retomo os objetivos que foram apresentados na introdução e as perguntas de pesquisa, na tentativa de resumir os entendimentos gerados a partir das análises dos excertos selecionados das conversas exploratórias. Primeiramente, apresento um resumo da fala de cada participante sobre as sustentabilidades do ‘trabalho para entender’, seguido de uma breve reflexão sobre esses aspectos. Na sequência, apresento os entendimentos gerais, tentando tecer algumas reflexões que possam responder as perguntas de pesquisa – mesmo sabendo das incertezas deste processo. Assim, trago novamente os objetivos de pesquisa, que são: compreender o que motiva três professoras a permanecerem no grupo por quase três décadas, como objetivo geral, e para alcançar o objetivo geral, estabeleci alguns objetivos específicos:

- (1) Compreender como as praticantes-colaboradoras coconstroem discursivamente os aspectos que consideram sustentáveis no trabalho para entender da Prática Exploratória;
- (2) Entender como a sustentabilidade das relações interpessoais no grupo da Prática Exploratória é construída nas narrativas das praticantes;
- (3) Analisar as marcas discursivas avaliativas e como elas contribuem para a construção do sentimento de pertencimento das participantes ao grupo;
- (4) Observar como as participantes estão envolvidas emocionalmente pelas histórias que contam sobre sua formação docente e experiências vivenciadas com/na Prática Exploratória.

Na próxima seção, apresento alguns entendimentos sobre minha conversa com Walewska.

## 6.1

### Meus entendimentos: a conversa com Walewska

Começo apresentando um resumo de minha conversa com Walewska, participante que mais construiu narrativas canônicas. Na minha percepção, as narrativas construídas pela participante foram uma estratégia didática de sua parte para eu entender melhor seu processo exploratório, assim como suas razões para estar no grupo. Como já mencionado anteriormente, Walewska é muito criativa, uma professora apaixonada por ensinar a refletir. Penso que ao contar suas histórias de vida (LINDE, 1993), com sua voz aveludada, o que realmente estava acontecendo era o ‘trabalho para desenvolvimento mútuo’. No quadro 8 apresento um resumo das sustentabilidades do ‘trabalho para entender’, segundo Walewska.

**Quadro 8 – As sustentabilidades do ‘trabalho para entender’, segundo Walewska**

| Excertos         | Aspectos sustentáveis para Walewska  | Linhas |
|------------------|--|--------|
| <b>Excerto 1</b> | “já é uma prática natural”   | 7      |
|                  | “paixão muito grande pela sala de aula”  | 8      |
| <b>Excerto 2</b> | “eu não conseguia me conectar com os alunos”   | 8-9    |
|                  | “os professores de ciências e história tinham uma relação tão próxima com os alunos que era o que eu queria” | 10-11  |
|                  | “quando você está no colégio particular você é muito cobrada né”   | 21-22  |
| <b>Excerto 3</b> | “ora eu ia a tudo por que não né”  | 16     |
| <b>Excerto 4</b> | “e isso por ter sido tão forte explica de certa forma essa sustentabilidade”                                 | 9-10   |
|                  | “é tão forte que até hoje eu quero saber quem são os meus alunos”  | 18-20  |
|                  | “eu não quero mais dar a aula perfeita, eu quero dar aquela aula com emoção”                                 | 23-24  |
|                  | “eu quero construir com meu aluno e eu acho que isso é que torna a Prática Exploratória tão viva”            | 24-26  |
|                  | “não sei como se explica eu sei sentir”  | 27-28  |
| <b>Excerto 5</b> | “quando a gente para pra gente pensar se está sendo exploratório isso já é ser exploratório”                 | 15-16  |
|                  | “quem vem em busca de uma receita ou de uma solução não fica”  | 23-25  |

Fonte: elaboração própria

Inicialmente, Waleska sugere que ser exploratório é uma característica natural, nata, principalmente por causa de sua paixão pela sala de aula. Nessa perspectiva, entendo que para ser exploratório, é preciso ter internamente valores, que foram construídos ao longo de nossas vidas e que se identificam com os do grupo de Prática Exploratória. Mesmo antes de se afiliar à comunidade, Wal tinha o desejo de se conectar com os alunos, ter uma relação próxima, considero que ela já tinha a propensão para ‘trabalhar para a união’. Além do mais, como trabalhava em escolas particulares, onde a cobrança é maior, ela se sentia presa às regras de uma educação bancária (FREIRE, 2015).

Outro aspecto que considero sustentável não apenas em Walewska, mas nas participantes, incluindo a mim, é a busca por conhecimento, seja por cursos, leituras, reuniões, conversas, estamos todas sempre buscando nos desenvolver. Percebo que esses conhecimentos que buscamos não são apenas técnicos ou de conteúdo, mas pessoais, pois se a sala de aula nos afeta, é em nós que temos que começar o ‘trabalho para entender’. “Dizemos que o conhecimento começa quando algum assunto nos intriga” (PALMER, 2012, p. 121), como praticantes exploratórios, somos constantemente instigados pela nossa realidade. E estar reflexivo pelo que vivemos é sustentável.

Considero que as sustentabilidades estão conectadas diretamente com os princípios, pois nas falas de Walewska, é evidente o trabalho para priorizar a qualidade de vida, o envolvimento dos alunos, principalmente o próprio, a união e o desenvolvimento que se propõe, além de integrar essa postura na sua rotina. Penso que não querer mais dar ‘a aula perfeita’ é ter a liberdade de sentir as necessidades de todos, trabalhar para o que realmente importa. Ser livre para sentir o que acontece ao nosso redor é sustentável.

Outro aspecto que faz parte do ser exploratório são os questionamentos. Enquanto houver vida haverá perguntas. Se nos propomos a desenvolver um trabalho que prioriza a qualidade de vida, questionar se constitui como um movimento sustentável. O professor acaba sendo formado para ser ouvido e responder perguntas, o que pode ser pesado para muitos, pois é difícil carregar sozinho o conhecimento que todos os seus alunos precisam. Quando temos a humildade de reconhecer que questionar não quer dizer não ser um bom professor, começamos a integrar o trabalho para o entendimento em nossa comunidade. Principalmente, porque não buscamos nada pronto, preferimos construir conforme

nossas necessidades, condições e entendimentos sobre o que sentimos no momento. Acredito que priorizar a qualidade de vida é tornar tudo que vivemos parte, seja bom ou seja ruim, sem exclusão da dor ou do sofrimento. Cuidar dos outros e se autocuidar é ser sustentável.

Na próxima seção, apresento alguns entendimentos sobre minha conversa com Clarissa.

## 6.2

### Meus entendimentos: a conversa com Clarissa

No quadro 9, apresento um resumo dos aspectos sustentáveis para Clarissa. Sinto uma energia forte em Clarissa, uma certa agitação que me dá a impressão de que ela está pensando muito mais coisas do que seria possível verbalizar. Nossa conversa foi longa e eu gosto de ouvir Clarissa falar, pois essa aceleração e euforia na fala me são familiares, me sinto assim quando falo de algo que gosto. Em nossas conversas, Clarissa contribuiu com mais explicações (LINDE, 1993) do que com narrativas. Penso que pode ter acontecido, pois a participante tinha a intenção de me ajudar ao máximo.

#### Quadro 9 – As sustentabilidades do ‘trabalho para entender’, segundo Clarissa

| Excertos         | Aspectos sustentáveis para Clarissa   | Linhas |
|------------------|---|--------|
| <b>Excerto 1</b> | “algumas pessoas são um pouco mais propensas a serem exploratórias”   | 10-11  |
|                  | “porque ser exploratório não é só ser um professor exploratório, é uma visão de mundo, é um entendimento, é uma coisa interna, é uma filosofia de vida” | 11-15  |
|                  | “a gente é assim e a gente se depara com um grupo que é tão forte [...] isso se torna sustentável quase que naturalmente”                               | 16-20  |
|                  | “eu sinto comigo que é uma coisa que tem a ver com a minha característica de personalidade”   | 25-27  |

|                  |   |       |
|------------------|---|-------|
| <b>Excerto 2</b> | “eu acho que pode estar [...] aí a sustentabilidade porque essa necessidade de buscar mais, de entender melhor, de ser mais, de tornar-se mais parte”                                 | 7-10  |
|                  | “não tem receita de bolo então se a gente entende realmente os princípios pra gente poder continuar”  | 13-15 |
|                  | “a gente está sempre questionando, a gente está sempre ouvindo o outro”   | 15-17 |
|                  | “a gente sabe a importância da inclusão, então a partir do momento que você cria oportunidades pra incluir, pro outro participar, tem que ser sustentável porque vai sempre ser novo” | 17-21 |
| <b>Excerto 3</b> | “é impressionante como esse grupo é parte da minha vida há tanto tempo, de tantas formas e isso é um exemplo da sustentabilidade”   | 23-26 |
| <b>Excerto 4</b> | “todo mundo gosta de te ver e aí cada um tem a sua função, aí eu levava o pão de queijo, o seu pão de queijo”   | 5-8   |
|                  | “[as reuniões] são a sustentabilidade em sua forma concreta porque a gente estava ali”  | 10-12 |
|                  | “a gente estava tão inteiro, tão de coração que as coisas fluíam muito, tão claro que isso é importante pra sustentabilidade”   | 26-29 |
| <b>Excerto 5</b> | “contribui pra sustentabilidade de outras maneiras”   | 7-8   |
|                  | “os membros da família [...] como é importante pra cada um”   | 20-22 |

Fonte: elaboração própria

No excerto 1, assim como Walewska e Isolina, Clarissa também atribui uma propensão natural em ser exploratória. Trata-se de um modo de ser, de uma “filosofia de vida” e não apenas de uma postura profissional, mas de como vivemos e percebemos a vida. Para a praticante, temos em nós valores que são pessoais e que se alinham aos valores do grupo e, por isso, nos identificamos com uma comunidade “que é tão forte”. Penso que só reconhecemos essa força de que fala Clarissa, porque temos essa força em nós. Se está em nós, como um valor, uma “característica de personalidade” (excerto 1 de Clarissa, linhas 26-27), então é sustentável.

A colaboradora também menciona uma inclinação para questionar e buscar conhecimento como uma necessidade de se tornar mais, o que entendo como um processo de autoconhecimento (PALMER, 2012). Para Clarissa, o fato de não termos uma ‘receita de bolo’ com um ‘modo de fazer’ padronizado faz com que

precisemos ‘trabalhar para entender’ de forma colaborativa. Não estamos trabalhando com ingredientes, mas com vidas, incluindo a nossa própria. A sustentabilidade se encontra também nos próprios princípios, pois se trata de aprender a lidar com o que não esperamos. A cada nova turma, novo ano, novas situações ou novas questões instigantes, vamos aprendendo a nos relacionar com o novo de outras formas, até porque, não somos mais os mesmos do ano passado. O novo está sempre presente em nossas vidas e precisamos aprender a buscar entendimentos para nos relacionarmos com ele.

Clarissa também menciona as relações com as pessoas do grupo, que são tão antigas e presentes em sua vida. Penso que a comunidade se trata de pessoas, formada por elas, para elas mesmos, pois “nosso conhecimento sobre o mundo surge do ato de nos reunirmos em torno das coisas importantes em uma complexa e interativa comunidade da verdade” (PALMER, 2012, p. 131). A nossa capacidade de estabelecer conexões com o outro é sustentável na medida em que precisamos do outro para viver.

A praticante também pontua as reuniões como uma das sustentabilidades em sua forma concreta, como uma ação visível, pois ao ver o outro nos alegramos, mostramos que nos importamos, levamos um carinho em forma de pão de queijo, estamos presentes de coração. Estar com o outro nos faz tão bem que queremos repetir, queremos ser ouvidos e queremos ouvir, conversar, estar com outro para nos sentirmos exploratórios e pertencentes a esse grupo. Esse movimento é “tão forte” (excerto1 de Clarissa, linha 17) que mesmo distantes, podemos contribuir de várias outras formas, fazendo parte da “nuvem exploratória” (excerto 5 de Clarissa, linha 5).

Na próxima seção, apresento meus entendimentos a partir de minha conversa com Isolina.

### 6.3

#### **Meus entendimentos: a conversa com Isolina**

O quadro 10 sintetiza as sustentabilidades para Isolina. A participante usou mais a unidade discursiva explicação (LINDE, 1993). Apenas duas narrativas foram contadas. Acredito que isso esteja relacionado a sua personalidade. Como dito anteriormente, Isolina é mais direta e isso pode ter sido o motivo dela ter sido

objetiva em nossa conversa. A professora sabia que estava colaborando para a minha pesquisa e ser mais direta pode ter sido uma forma de querer me ajudar.

**Quadro 10 – Sustentabilidades do ‘trabalho para entender’, segundo Isolina**

| <b>Excertos</b>  | <b>Aspectos sustentáveis para Isolina</b>  | <b>Linhas</b>   |
|------------------|--|---|
| <b>Excerto 1</b> | <p>“eu adoro gente, sou filha única então adoro gente”</p> <p>“a Prática Exploratória me deu algo assim que eu acho o mais importante na nossa vida que é você poder ser autêntica”</p> <p>“ter alguém que te ouça e discuta com você mesmo que os pontos de vista sejam totalmente diferentes”</p> <p>“eu acho que isso só te traz crescimento”</p> <p>“eu nunca deixei a Prática Exploratória porque eu acho que isso é muito gostoso o que temos”</p>                           | <p>26-27</p> <p>28-31</p> <p>31-33</p> <p>45</p> <p>46-47</p> |
| <b>Excerto 2</b> | <p>“sempre procurei cursos porque eu gosto”</p> <p>“eu sempre procurei ouvir muito”</p> <p>“era bom ter alguém que me ouvisse”</p> <p>“tinha a necessidade dessa coisa, desse relacionamento”</p>  | <p>4</p> <p>6-7</p> <p>9</p> <p>16-17</p>                     |
| <b>Excerto 3</b> | <p>“ver, olhar e tentar entender, e aceitar o que está acontecendo mesmo que você saiba que não vai mudar nada”</p> <p>“você acaba lidando muito melhor”</p> <p>“você não muda o que está fora, mas você acaba se mudando e na hora que você se muda, você acaba facilitando e tornando mais agradável a situação”</p> <p>“eu acho que o principal da sustentabilidade de qualquer coisa, [...] é você tornar prazeroso aquilo que você-aquela situação que você está vivendo”</p> | <p>3-5</p> <p>7-8</p> <p>15-18</p> <p>23-27</p>               |
| <b>Excerto 4</b> | <p>“pode ser a maior bagunça, mas desde que você esteja <i>enjoying</i>, está perfeito”</p> <p>“é bom esse olho no olho, esse estar junto, essa reunião porque eu acho que você transmite alguma coisa além das palavras”</p>  | <p>11-12</p> <p>22-24</p>                                     |
| <b>Excerto 5</b> | <p>“esse contato me dá a sensação de que ainda estou dentro da sala”</p>   | <p>9-10</p>   |

Fonte: elaboração própria

Em nossa conversa, Isolina aponta um aspecto com o qual eu também concordo que é ‘gostar de gente’. Por gostar de estar com pessoas, a Prática Exploratória acaba oportunizando momentos em que há muitas pessoas reunidas. Como professoras, entendo que gostar de estar com pessoas contribui para uma das

sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória. Todavia, Isolina se refere a pessoas que sabem ouvir e que respeitem a opinião alheia. A praticante também menciona o desenvolvimento mútuo, uma vez que entendo que ao ouvir e ser ouvida, ambos os lados desenvolvem, se conectam e aprendem.

Como Walewska e Clarissa, Isolina também menciona sua busca por cursos, por aprender e gostar de aprender, pois “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 2015). Acredito que ser humano e se relacionar com outras pessoas exige buscar por desenvolvimento, uma vez que “não podemos conhecer as coisas importantes do universo até sabermos que somos coisas importantes também” (PALMER, 2012, p. 126). Estabelecer laços afetivos é uma condição humana e, como tal, é importante para Isolina. Ser sustentável está nos laços afetivos que se constroem na comunidade da Prática Exploratória, porque nela fazemos amigos para toda uma vida.

No excerto 3, Isolina levanta uma questão importante para o ‘trabalho para entender’ da Prática Exploratória que é priorizar a qualidade de vida. De fato, todo o movimento do grupo gira em torno do “ver, olhar e tentar entender, aceitar o que está acontecendo” (excerto 3) mesmo que não possamos mudar. Entendo que através de conversas, leituras, questionamentos, narrativas – ouvidas e contadas – vamos ressignificando a forma como lidamos com as questões que nos incomodam. Nem sempre podemos mudar o outro, a situação ou o problema, mas podemos tentar mudar a forma como nos relacionamos com o incômodo ou com o sofrimento gerado. E essa dinâmica de vida é sustentável.

Tanto no excerto 3 quanto no 4, Isolina fala sobre a necessidade de gostar do que se está fazendo para que todo o movimento seja sustentável. O gosto e o prazer no ‘trabalho para entender’ são consequências de um trabalho feito com atenção cuidadosa que se vive nas relações que construímos com o TU (BUBER, 1977). O amor aqui se trata de uma “ética de vida”, pois ele não está dado: ele é construção cotidiana, que só assumirá sentido na ação” (hooks, 2020, p. 11). Dessa forma, podemos entender que “os sentimentos e emoções não são “estados absolutos [...]. Trata-se de relações” (LE BRETON, 2021, p. 9). A amorosidade construída com o outro, nas ações que constroem respeito, carinho, cuidado, compromisso, confiança, entre outros.

Na próxima seção, retomo os objetivos de pesquisa e teço algumas reflexões.

## 6.4

### Retomando os objetivos de pesquisa

Para alcançar o objetivo principal desta pesquisa que é compreender sobre o que motiva três professoras a permanecerem no grupo por quase três décadas, começarei tecendo algumas reflexões sobre os objetivos específicos. Assim, sobre *compreender como as praticantes coconstroem discursivamente os aspectos que consideram sustentáveis no ‘trabalho para entender’ do grupo de Prática Exploratória*, os entendimentos gerados são múltiplos. Todavia, algumas palavras-chaves ficaram em mim ao terminar esta pesquisa: pessoas, cuidado e amor. O grupo é formado por pessoas, para servir as necessidades de pessoas através do cuidado-amor. Interpreto que as praticantes atribuem aos professores exploratórios características que são naturais, ou seja, traços que não são aprendidos em cursos de formação inicial ou continuada. De acordo com as colaboradoras, algumas pessoas com determinadas características, formas de pensar ou sentir semelhantes, se aproximam e se alinham ao grupo. Em Walewska, Clarissa e Isolina, penso ser a paixão pela sala de aula, o gosto por estudar e buscar entender mais, serem questionadoras, gostarem de ouvir. Acredito que as pessoas se afiliam ao grupo também por suas necessidades pessoais. Walewska tinha o desejo de entender porque não conseguia se conectar com os alunos, Clarissa tem a necessidade de buscar mais e entender melhor e Isolina tinha a necessidade de ser ouvida e ouvir, estar com gente. Cada participantes atribuiu um aspecto de sua convivência com o grupo de Prática Exploratória como sustentável, por isso, adoto o termo sustentabilidades, no plural.

O que entendemos em relação a nossa práxis são “os sentimentos ou as emoções [que] fazem parte de um sistema de sentidos e de valores próprios” (LE BRETON, 2021, p. 13), que vão ao encontro dos princípios do grupo e nos tornam uma comunidade de prática (WENGER, 2007). No entanto, nenhuma dessas características nos é exigida, estas formas de pensar e sentir não nos são impostas pela Prática Exploratória. Apesar de termos alguns princípios, não são eles que guiam a nossa prática. Penso que quando conhecemos os princípios, identificamos valores e princípios que já são nossos, que já são práticas pessoais, nos alinhamos ao *ethos* da comunidade de prática da Prática Exploratória, e por isso, decidimos

ficar. Penso que o ‘trabalho para entender’ se torna sustentável para algumas pessoas, porque o que é necessário para continuar já está com elas.

Considerando que o ser humano precisa ser cuidado, “o cuidado é da essência humana” (BOFF, 2013, p. 36), acredito que ao chegar ao grupo de Prática Exploratória, minhas colegas e eu recebemos o cuidado de que precisávamos. Penso que apenas porque fomos cuidadas, somos capazes de cuidar de outros, não somente dos novos colegas do grupo, mas de cuidar de nossas relações em todos os ambientes que estamos envolvidas. Compreendo o cuidado como uma postura “amorosa, acolhedora e envolvente” (ibid., p. 58), que envolve zelo, preocupação, apoio e comunhão. Sem o cuidado que necessitamos, dificilmente um trabalho, ação ou plano será sustentável. Um olhar amoroso e cuidadoso é necessário para garantir a vida e sua continuidade. “Desta forma o cuidado entra na definição do próprio ser humano como existência-no-mundo-com-os-outros” (BOFF, 2013, p. 44).

Ao perceber a importância da relação com o outro, formulei o segundo objetivo de pesquisa que é: *Entender como a sustentabilidade das relações interpessoais no grupo de Prática Exploratória é construída nas narrativas das praticantes*. Compreendo que as narrativas das praticantes foram construídas para ilustrar como a sustentabilidade das relações foi construída ao longo dos anos no grupo. Ao analisar suas histórias de vida, percebi as crenças e valores que estavam sendo coconstruídos discursivamente e que ecoam os princípios do grupo. Ao estabelecerem relações de continuidade e causalidade entre os eventos narrados, as praticantes vão construindo um sistema de coerência para explicar o porquê suas relações com outros membros do grupo são duradouras, mencionando suas necessidades de cuidado: Walewska de se conectar com os alunos, Isolina estar com pessoas e Clarissa buscar sempre mais.

As narrativas contadas, explicações e crônica também se configuram de modo a construir os sentimentos de pertença à comunidade de Prática Exploratória, o que remete ao terceiro objetivo de pesquisa: *Analisar as marcas discursivas e como elas contribuem para a construção do sentimento de pertencimento das praticantes*. Ao utilizar o repertório cultural do grupo com intimidade, ao mencionar suas relações de proximidade com as fundadoras do grupo Bebel e Inés e ao dizerem que o que torna alguém exploratória é uma propensão natural, algo atribuído as suas personalidades, Walewska, Clarissa e Isolina se constroem como pertencentes ao grupo.

Em relação ao último objetivo: *Observar como as participantes estão envolvidas emocionalmente nas histórias que contam sobre sua formação docente e experiências vivenciadas com/na Prática Exploratória*. Pude perceber o envolvimento emocional das colaboradoras quando suas histórias de vidas acionaram sentimentos considerados positivos através da prosódia, histórias com memórias afetivas, escolhas lexicais com alta gradação afetiva, o repertório cultural do grupo, emoção no momento de nossa conversa.

Consoante Wenger (2007, p. 48), “todos nós temos nossas próprias teorias e maneiras de entender o mundo, e nossas comunidades de prática são lugares onde desenvolvemos, negociamos e compartilhamos esses entendimentos”. Já para Le Breton (2021, p. 12), “a cultura afetiva oferece os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece a sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação”. Por isso, entendo que o que as participantes percebem em relação aos eventos narrados são construções sociais e culturais que se formaram ao longo de suas vivências e as levaram a se afiliar ao grupo. Nossas emoções e percepções nos levaram ao grupo da Prática Exploratória e nos uniram como uma comunidade.

Na próxima seção, teço algumas reflexões sobre as perguntas que conduziram esta investigação.

## 6.5

### **As perguntas que me conduziram na travessia da floresta**

Retomo a primeira pergunta de pesquisa com o objetivo de tecer algumas reflexões depois de atravessar a floresta em busca de alguns entendimentos: *Por que alguns professores, principalmente os mais experientes, continuam fazendo parte da comunidade de Prática Exploratória depois de tantos anos?* Acredito que a sustentabilidade está nas pessoas, no que elas trazem consigo para a comunidade e em como vão tecendo suas relações com o outro. Para hooks (2020, p. 161), as pessoas se organizam em comunidades para garantir a sobrevivência, pois “comunidades alimentam a vida [...], não há lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade”. Além do mais, o amor construído em determinada comunidade nos segue para onde formos (hooks, 2020). Sobre viver em comunidade, segundo Ingold (2019, p. 7), “é por isso que a vida humana é social: é

o processo contínuo e coletivo de descobrir como viver. Todo modo de vida, portanto, representa uma experiência comunitária acerca de como viver”. Os praticantes exploratórios foram desenvolvendo formas de viver, assim, todas as vidas que passaram pelo grupo contribuíram para o que temos atualmente, “como fios de uma corda, vidas se entrelaçam e se sobrepõem. Elas seguem juntas e reagem mutuamente, umas às outras [...] nenhum fio segue para sempre; assim como uns se vão, outros se unem” (ibid., p. 7).

Menciono o amor, porque é a emoção mais falada nas relações. Todavia, não me refiro ao amor romântico, mas ao amor como uma ação, como “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa” (PECK, 1978, apud hooks, 2020, p. 47). Assim, trago a segunda pergunta de pesquisa para esta discussão: *Por que a reflexão e busca por entendimentos, propostos pela Prática Exploratória, parecem um caminho para a formação de professores?* O processo de reflexão, de coconstrução de conhecimento e de entendimentos, tanto da disciplina ministrada quanto sobre si, dependem de como as necessidades e emoções que surgirem na sala de aula dos envolvidos serão percebidos e acolhidos. Conforme hooks (2021b, p. 239), “o amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo. [...] Professores aprendem enquanto ensinam”. Isto posto, alinhada a Freire (2015), “acredito que a formação de professores em tempos críticos deve ser feita com amorosidade” (BARCELOS, 2019, p. 46). Como explicado anteriormente, ensinar com amorosidade quer dizer se colocar diante do outro com “cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança” (hooks, 2021b, p. 242). Ainda para essa autora, “uma sala de aula amorosa é onde estudantes são ensinados, tanto pela presença quanto pela prática do professor, que a troca crítica pode acontecer sem diminuir o espírito de ninguém” (ibid., p. 143). Assim, torna-se necessário “formar um professor crítico-reflexivo e ético [...], buscando atuar e entender sua postura crítica, reflexiva e ética” (MILLER, 2013, p. 103).

Por pensar nas emoções ao elaborar esta pesquisa é que surgiu a terceira pergunta: *Como as avaliações presentes nas narrativas das participantes colaboram para a construção discursiva das emoções?* Acredito que a expressão da avaliação está estreitamente interligada às emoções humanas e a um conjunto de valores pessoais, grupais ou culturais dos interlocutores. Em um evento comunicativo, como foram as nossas conversas exploratórias, as avaliações foram

entendidas, por mim, como a expressão da postura das colaboradoras. Durante as análises, percebi que as avaliações foram construídas em vários níveis de descrição linguística: nível fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico (THOMPSON; ALBA-JUEZ, 2014). É importante mencionar que a avaliação é um sistema dinâmico e não é um processo constituído apenas por uma parte. Como ouvinte e analista dos registros, meu sistema de valores vai ao encontro dos valores de minhas colegas para construir os sentidos que tentei expressar nesta tese.

Percebo que na Prática Exploratória, assim como na vida, a construção do conhecimento é um processo contínuo, sem fim. Portanto, as vivências que experienciamos por meio das relações que socioconstruímos são sustentáveis. Acredito que formar professores é fazer uma formação com amorosidade:

É ver os professores como seres humanos que têm histórias diferentes da minha e podem chegar com muitos traumas. Assim, é preciso amor para acolher esses alunos-professores, escolher ouvi-los e percebê-los em suas peculiaridades e personalidades diferentes da minha, que vão ter escolhas diferentes das que sugiro e isso também vai exigir amor e paciência de minha parte para poder planejar oportunidades de aprendizagem e momentos de reflexão e acolhimento. (BARCELOS, 2019, p. 48)

Os entendimentos da presente pesquisa contribuem para reforçar a literatura já existente que defende uma formação docente inicial, continuada ou em serviço, ancorada nos estudos de emoções (REZENDE; COELHO, 2010; ARAGÃO, 2007; BARCELOS, 2015; ZEMBYLAS, 2003; LE BRETON, 2021). Além disso, ousou acrescentar ao repertório compartilhado da comunidade da Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) o conceito de cuidado-amor como o que estabelece as sustentabilidades no ‘trabalhar para entender’ que se manifesta sob diferentes aspectos dentro da práxis do grupo.

Logo, para atender o objetivo principal desta pesquisa, os entendimentos sugerem que a experiência das praticantes com a comunidade em relação às sustentabilidades versa sobre o cuidado que temos uns com os outros em nossas relações dentro do grupo. Entendo que cuidado e a sustentabilidade caminham juntos, e o cuidado, alinhado com o conceito de amorosidade de Freire (2015), é uma forma de amor. “Ao viver o cuidado, o ser humano vai mostrando sua real natureza e seu modo de ser singular, de habitar esse mundo com os outros rumo ao Ser” (BOFF, 2013, p. 65). Por isso, acredito que as pessoas já trazem consigo os seus valores como o cuidado-amor quando chegam no grupo, então, ao entender os princípios, se identificam com a nossa comunidade e decidem ficar. Ao entender o

cuidado como uma característica inerentemente humana, surge a questão ética, uma vez que o cuidado em si é ético.

Nessa perspectiva, os entendimentos gerados nesta pesquisa podem funcionar como uma orientação sobre as necessidades inerentes ao ser humano, principalmente em ambientes escolar e de formação docente. Quando nos identificamos com os princípios e os trazemos para nossa sala de aula, nossa prática pedagógica pode ser uma maneira valiosa de desenvolver um trabalho cuidadoso entre nossos alunos. Ouvir e ser ouvido, priorizar a qualidade de vida, integrar e trabalhar para a união e o desenvolvimento mútuo se manifestam como o cuidado-amor uns com outros. Ao meu ver, característica fundamental para a formação docente.

Ao refletir sobre como esta pesquisa pode trazer uma contribuição social, penso que além de termos que “reinventar formas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2006, p. 85), “temos que reinventar uma forma de estar no mundo com os outros” (BOFF, 2013, p. 11). Assim, esta tese contribui para os movimentos que se esforçam para buscar defender, em diversas áreas do conhecimento, relações mais éticas, generosas, solidárias, respeitadas e sustentáveis. Desta forma, o estudo busca escancarar as necessidades não apenas de professores ou alunos, mas de professores e alunos como seres humanos. Sabemos o quanto a relação com o outro pode gerar sofrimento; neste sentido, acredito ser inerente à sobrevivência humana criarmos espaços como os da comunidade da Prática Exploratória para falarmos sobre emoções, nutrirmos as nossas relações com um olhar mais cuidadoso para o que não podemos ver a olho nu: a dor do outro.

Para finalizar, considero que o que constitui as sustentabilidades do ‘trabalho para entender’ estão as pessoas e o que elas trazem consigo, pois entendo sustentabilidade como o cuidado que reverbera em nosso modo de ser e de viver. Nesta tese, cada praticante olhou para um aspecto desse cuidado, o que remete ao uso do termo sustentabilidades, mas todas abordaram o que eu já havia sentido: nós gostamos de cuidar e de ser cuidadas, por isso, ainda estamos aqui.

## 8

**Referências bibliográficas**

ALBA-JUEZ, L.; MACKENZIE, J. L. Emotion processes in discourse. In.: ALBA-JUEZ, L.; MACKENZIE, J. L (Orgs.). **Emotion in Discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 3-27, 2019.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Learner**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

ALLWRIGHT, DICK. “Quality and Sustainability in Teacher-Research”. *TESOL Quarterly*, vol. 31, no. 2, pp. 368–70, 1997.

ALLWRIGHT, D. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B. IRUJO, S. (orgs). **Research and Practice: Voices from the Field**. p. 115- 133. Center for Advanced Research on Language Acquisition University of Minnesota, Minneapolis, 2001.

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**. London: Arnold Publishers, vol 7, n. 2, p. 113-142, 2003.

ALLWRIGHT, D. Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. **The Modern Language Journal**. United Kingdom. vol. 89, p. 353-366, 2005.

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In.: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (eds) **Understanding the language classroom**. London: Palgrave Macmillan, p. 11-18, 2006.

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. **The Developing Language Learner**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

ALOE, G. **O que é sustentabilidade?** Entrevista realizada em 23 de outubro de 2010, Centro de Sustentabilidade, Fundação Alphaville, Santana do Paranaíba, São Paulo, 2010 (não publicado).

ALMEIDA, F. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In.: VIAN JR., O.; SOUZA, A.; ALMEIDA, F. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade**. São Paulo: Pedro & Paulo Editores, p. 99-112, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ªed. São Paulo: HUCITEC, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. 6ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [2003].

BARCELOS, A. M. Formação de professores de línguas em tempos críticos: desafios e possibilidade sustentados na amorosidade. In.: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W. R; CAMPOS, D. M. **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada** (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, p. 43-58, 2019.

BARCELOS, A. M. Putting ‘understanding’ first in Practitioner Research. **Teacher-Researchers in Action**. Turkey, 2014.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BASTOS, L.C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**. 3(2):74-87, 2005.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 97-126, 2015.

BOCHNER, A. Putting Meanings into Motion: Autoethnography's Existential Calling. In.: JONES, H. S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Eds) **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, p. 50-56, 2016.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é – O que não é**. 5ª ed. Revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

BRANDÃO, E. J. R. **“Agora é super diferente”: Prática Exploratória e a coconstrução de entendimentos sobre a qualidade de vida de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRAGA, W. **The Principle of Sustainability: a major issue in Exploratory Practice**. Trabalho de conclusão da especialização de Língua Inglesa, PUC-Rio, 2002 (Não publicado).

BUBER, M. **EU e TU**. 10. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Cortez & Moraes LTDA, 1977.

CARDOSO, J.; ARANTES, P. (Orgs). **Diálogos sobre aprendizagem em tempos de resistência**. Cartolina Editora, 2021.

Cochran-Smith, M., and S.L. Lytle. The Teacher Research Movement: A Decade Later. **Educational Researcher**. 28 (7), p. 15–25, 1999.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

COLOMBO GOMES, G. S. **Narrativas de professoras e identidades coconstruídas discursivamente em um curso de formação continuada norteado pela Prática Exploratória**. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

COLOMBO GOMES, G. S. O peso do sofrimento pedagógico em episódios e histórias de vida. **Pensares em revista**, São Gonçalo-RJ, n. 14, p. 88-104, 2019.

CORTAZZI, M.; JIM, L. Evaluating evaluation in narrative. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). Introduction. **Evaluation in text**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CÔRTEZ. T. C. R. **Conversas exploratórias: uma proposta de reflexão acerca de seu uso como uma forma de escolha teórico-metodológica de pesquisa**. Trabalho de Final de Curso. 2014 (Não Publicado).

CORDEIRO, L. L. O significado de "relações humanas". **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 13–25, 1961.

COSTA, Jane M. P. Sobre sensações, emoções e sentimentos: uma contribuição para o embasamento teórico da Análise transacional. **REBAT –Revista Brasileira de Análise Transacional**, Porto Alegre, ano 21, nº1, abril, p. 1-19, 2011.

COSTA, H. K. M.; SIMÕES, A. F.; SANTOS, E. M.; BECK, R. T. Reflexão sobre o Conceito de Sustentabilidade e a Proposição de sua Integralidade. **Integrating cleaner production into sustainability strategies**: São Paulo, may 22nd to 24th, 2013.

CRUZ, M. Prática Exploratória: a importância dos “porquês”. **Educação Pública**, 2007. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/7/40/pratica-exploratoria-a-importancia-dos-porques>> Acesso em: 30 de junho de 2021.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001.

CUNHA, M. I. A. A Prática Exploratória na Clínica de Aprendizagem de Língua Inglesa. **Apresentado no 14o Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp, 2003.

CUNHA, M. I. A. **A especialização de língua inglesa da PUC-Rio**. WhatsApp: [pessoal]. 17 nov. 2021. 16:12. 1 mensagem de WhatsApp.

DE FINA, A. **Identity in narrative: a study of immigrant discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. In.: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 1ªed, v.1, Editora 34, p. 2-18, 1995.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Qualidade humana**. Campinas, SP. Armazém do Ipê, 2009.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-42, 2006.

DUSZAK, A. Us and Others: An introduction. In: DUSZAK, A. (org.) **Us and Other. Social Identities across languages, discourses and cultures**. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, p. 1-28, 2002.

Eckert, P.; McConnell-Ginet, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In.: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. **Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, p. 93-107, 2010.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In.: DENZIN, W. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, p. 733- 764, 2000.

ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: Alta Mira, 2004.

\_\_\_\_\_.; ADAMS, T. E. & BOCHNER, A. P. Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10, 2010 Disponível em <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>> Acesso em 06 ago. 2018.

ESTÉS, P. C. **Mulheres Que Correm Com Os Lobos: Mitos e Histórias do Arquétipos da Mulher Selvagem**. Editora Rocco, 2018.

EWALD, C. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor-pesquisador**. Tese de doutorado. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

FABRICIO, B. F., BASTOS, L. C. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “o outro”. In: PEREIRA, M. G. D., BASTOS, C. R. P., PEREIRA, T. C. (orgs.) **Discursos socio-culturais 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, p. 39-66.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Edições Loyola, São Paulo, 2004[1971].

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017[1974].

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1979].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996[2015].

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A; WALTER, F. O. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014[2009].

FREITAS, E. Psicologia social: O estudo das relações humanas. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, v. 12, n. 4, p. 101-105, 1960.

GEE, J. P. **Discourse, Small d, Big D**. Arizona State University, USA, p. 1-5, 2015.

GERGEN, M. M.; GERGEN, J. K. Investigações qualitativa: tensões e transformações. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 367-388, 2006.

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

GRIFFO, M. R. A. **Praticantes Exploratórios aprendendo a viver juntos na escola**. Dissertação de mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória**. Rio de Janeiro, 2020.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. As reuniões do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro – uma forma de resistência em tempos adversos. In.: [CARDOSO, J. S.](#); ARANTES, P. C. C. (Org.) . **Diálogos sobre o ensino e aprendizagem em tempos de resistência**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Cartolina, v. 1., 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014 [2011].

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London; New York: Arnold, 1994 [1985].

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

HANKS, J. Inclusivity and Collegiality in Exploratory Practice. In.: YOSHIDA, T.; IMAI, H.; NAKATA, Y.; TAJINO, A., TAKEUCHI, O.; TAMAI, K. **Researching Language Teaching and Learning: An Integration of Practice and Theory**. Peter Lang, p. 33-55, 2009.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching**. UK: Palgrave/Macmillan, 2017.

hooks, b. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020[1999].

hooks, b. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021a.

hook, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2021b.

INGOLD, T. **Antropologia: para que serve?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

JONES, H. S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Preface: Carrying the Torch for Autoethnography. In.: JONES, H. S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Eds) **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, p. 9-12, 2016.

JONES, H. S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Introduction: Coming to Know Autoethnography as more than a Method. In.: JONES, H. S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of autoethnography**. New York: Routledge, p. 17-48, 2016.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: armas e sonho na escola**. São Paulo. Editora Ática, 2006.

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

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: W. LABOV, **Language in the Inner City**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, p. 354-396, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: J. HELM (org.), **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle, University of Washington Press, p. 12-14, 1967.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021[2019].

LINCOLN, Y; GUBA, E. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 169-192, 2006.

LINDE, C. **Life stories. The creation of coherence**. New York, Oxford University Press, 1993.

LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In.: Gunnarsson, B.; Linell, P.; Nordberg, B. **The construction of professional discourse**. London: Routledge. p. 151-172, 1997.

MACIEL, B. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”**: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MARTIN, J. R. Genre and literacy: modeling context in educational linguistics. In: **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 13, 1993.

\_\_\_\_\_, J. R. Beyond Exchange: Appraisal systems in English. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.). **Evaluation in text**. Oxford: Oxford University Press. 2001.

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

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of Evaluation: Appraisal in English**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MAUSS, M. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: FIGUEIRA, S. (org.). **Psicanálise e ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 56-63.

MILLER, I. K. **Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice**: a reflexive and a socio-interactional approach. Ph.D. dissertation, Lancaster University, UK, 2001.

MILLER, I. K., BARRETO, B. C.; NÓBREGA, A.; SETTE, M. L. Prática Exploratória: questões e desafios. GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP. Editora Pontes, p. 145-165, 2008.

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

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume II**. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

MILLER, K. M.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice. **Educational Action Research**. V. 29, p. 1-15, 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISHLER, E.G. **Research Interviewing: context and narrative**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs) **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade, profissão na escola e na família.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

MORAES BEZERRA, I. C. R. **“Com quantos fios se tece uma reflexão?” narrativas e argumentações no tear da interação.** Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

NAGEL, T. **The View from Nowhere.** New York: Oxford University Press, 1986.

NASCIMENTO, L.A; AZEVEDO, G; GHIGGI, G. **O conceito de amorosidade em Freire e a recuperação do sentido de educar.** Disponível em: <<https://xdocs.com.br/doc/o-conceito-de-amorosidade-em-freire-e-a-recuperaao-do-sentido-de-educar-vod765wvq9o6>> Acesso em: 30 de junho de 2021.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NÓBREGA, A.; MACHADO, B. Puzzling, and puzzling about puzzle development. **Language Teaching Research.** 7,2, p. 163–180, 2003.

NÓBREGA, Adriana N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociossemiótica.** Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

NUNES, D. F. C. **Experiências de ontem na construção de quem somos hoje: Prática Exploratória como fundamento sustentável no ensino e na pesquisa.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

NUNES, D. F. C. **De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes.** Tese de doutorado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. **Language Has a Heart.** Text, 9, p. 7-25, 1989.

OTEÍZA, T. The appraisal framework and discourse analysis. IN.: BARTLETT, T.; O'GRADY, G. **The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics.** London: Routledge. 1ª ed., p. 457-472, 2017.

PACHECO, A.; PASSOS, P.; CASTRO, L.; OLIVEIRA, A.; CARDOSO, A.; MARTINS, A. A pesquisa como espaço de formação. In.: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas, SP. Papirus, p. 297-307, 2013.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar: explorando a paisagem interior da vida de um professor.** São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

PECK, M. S. **The Road Less Traveled.** Nova York: Simon e Schuster, 1978. [Ed. Brasileira: A trilha menos percorrida: uma nova visão da psicologia sobre o amor, os valores tradicionais e o crescimento espiritual. Rio de Janeiro: Nova Era, 2008.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction,** 1, Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

PRZEPIORKA, E. **Quais as necessidades humanas?** Entrevista realizada em 23 de outubro de 2010, Centro de Sustentabilidade, Fundação Alphaville, Santana do Paranaíba, São Paulo, 2010 (não publicado).

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis.** Newbury Park: SAGE, 1993.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. **Dedicação, frustração, sucesso, dúvidas: construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês.** Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

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

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe.** 48.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SALES, G. “**Todas as suas aulas podiam ser assim diferente, professor!**”: **coconstrução de entendimentos sobre vida, tecnologia e ensino em uma sala de aula de inglês à luz da Prática Exploratória.** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2022.

SANTOS, B. de S. A transição paradigmática: da regulação à emancipação. **Oficina do Centro de Estudos Sociais.** Coimbra, Universidade de Coimbra, n.25, 1991.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista* Novos Estudos Cebrap, n° 79, p. 71-94, 2007.

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

SILVA, D. N. Pragmática, sociedade (e a alma), uma entrevista com Jacob Mey. **DELTA**, 30.1, p. 161-179, 2014.

SNOW, D. **Collective Identity and Expressive Forms.** eScholarship Repository, University of California, <http://repositories.cdlib.org/csd/01-7>, 2001.

TAJFEL, H. & FORJAS, J. Social categorization: cognitions, values, and groups. In.: **Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding.** J. P. FORGAS (ed), London: Academic Press, p. 113-140, 1981.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014[2018].

THOMPSON, G; ALBA-JUEZ, L. The many faces and phases of evaluation. In.:\_\_\_\_\_. **Evaluation in Context**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 3-19, 2014.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

VIAN JR., O. 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.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

WENGER, E. Communities of Practice: a brief introduction. **University of Oregon**. Out, p. 1-6, 2011.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. In: Coulthard, C. R. C e Figueiredo, D. C. (orgs) **Linguagem e discurso: análise crítica do discurso**. v.4, nº especial, p. 177-205, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: HALL, S.; WOORDWARD, K. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.

## 9 Anexo I



*Prezado professor,*

*Este é um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, e ele é o documento que vou utilizar para convidá-lo (a) para minha pesquisa. Se você deseja participar dessa pesquisa, é necessário ler este Termo de Consentimento e assinar para que possamos iniciar este estudo. Você terá seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.*

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **Informações aos participantes (professores)**

**Título da pesquisa: A sustentabilidade da Prática Exploratória: o grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada**

- **Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de** gerar entendimentos sobre como se estabelece a sustentabilidade, ou não, dos princípios e crenças veiculados no grupo da Prática Exploratória, e como essas crenças se relacionam com as práticas profissionais e pessoais dos praticantes.
- a. A ideia é que juntos, como comunidade de prática, possamos refletir sobre as reuniões do grupo de Prática Exploratória como espaço de formação docente continuada.
  - b. **Essa pesquisa é importante porque** é uma forma de criar inteligibilidades sobre a sustentabilidade, ou não, da Prática Exploratória em relação a um grupo de professores, em vários estágios de sua carreira, que se reúnem com interesse de refletir sobre suas práticas e questões que os instigam em suas profissões.
  - c. **A participação nesta pesquisa** é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados, e meu critério para escolha dos participantes de pesquisa foi porque faço parte da mesma comunidade de prática.
  - d. **O estudo será desenvolvido** durante cinco reuniões do grupo de Prática Exploratória. As discussões dessas reuniões serão gravadas apenas em áudio, não haverá gravação de imagem. As reuniões gravadas acontecerão nos meses de março, abril, maio, junho e julho. Após a gravação de áudio, eu farei a transcrição de nossa conversa, ou seja, escreverei o que falamos e depois retornarei as transcrições para o grupo para que juntos, possamos escolher o que é importante descrever na pesquisa. Ressalto que não constará na pesquisa o nome verdadeiro dos participantes. Você poderá escolher um nome fictício para fazer parte da pesquisa.
  - e. Os benefícios dessa pesquisa poderão ser as seguintes:
    - i. você, professor, poderá conversar sobre como os princípios da Prática Exploratória contribuem na sua atuação como professor dentro e fora da sala de aula;
    - ii. você poderá buscar contribuir para a formação de outros professores que terão acesso a essa pesquisa, ao entender que essas comunidades podem ser consideradas como lugares de formação continuada;
    - iii. a partir das reflexões, poderemos nos conscientizar da importância de espaços como o grupo da Prática Exploratória na formação docente.
  - f. **Possíveis riscos envolvidos nessa pesquisa** são a exposição do seu nome verdadeiro,

de fatos pessoais ou a exposição de situações que envolvam colegas de trabalho e alunos. Para evitar esses riscos, pretendo construir a pesquisa junto com você, professor, incentivando que você faça parte da decisão de manter ou não seu nome verdadeiro e da seleção do discurso que será analisado na pesquisa. Assim, poderei usar nomes fictícios, se você assim o solicitar e qualquer informação que julgar pessoal ou não adequada será retirada dos dados usados na pesquisa. Atualmente, as pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser autorizadas por uma Câmara de Ética em Pesquisa, como ocorreu com este projeto de pesquisa, para garantir a segurança de todos os participantes. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é a instância da Universidade que avalia do ponto de vista ético os projetos de pesquisa dos seus docentes, pesquisadores e discentes, quando solicitada. Segundo as resoluções que orientam esta Câmara (Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde), todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Por fim, reforço minha preocupação ética para que vocês, professores, tenham suas opiniões e decisões respeitadas ao longo de toda a pesquisa.

**O que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?**

- g. **Caso você aceite participar**, precisaremos ter algumas conversas sobre o tema proposto na pesquisa, com duração máxima de uma hora. Essas conversas poderão ocorrer antes ou depois dos nossos encontros com o grupo da Prática Exploratória, conforme a disponibilidade de cada participante. Essas conversas serão realizadas em modalidade remotas, assim como as reuniões.
- h. **A sua participação é voluntária**, não havendo recompensa financeira, nem gastos pela participação.
- i. **Os dados gerados durante a pesquisa** ficarão arquivados pelo prazo mínimo de cinco anos e a pesquisadora será a responsável pelo armazenamento.
- j. **O acesso à pesquisa** será feito durante toda a construção da pesquisa visto que todos os dados, antes de ser incluídos no texto da tese, serão levados às reuniões. Você será devidamente informado sobre a data e local da defesa e a versão aprovada da tese estará disponível na plataforma da PUC-Rio para acesso público.

**Obrigada por ler estas informações!** Se você deseja consentir com sua participação no estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o a mim. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro!

1. Eu confirmo que li e discuti com o pesquisador responsável por este estudo os detalhes descritos neste documento.
2. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.
3. Eu entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar participar da pesquisa, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão.
4. Eu concordo que os dados gerados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.
5. Eu ( ) autorizo a divulgação de minha identidade; ( ) não autorizo a divulgação de minha identidade.
6. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento. Nome do Professor participante:

---

Assinatura do professor participante:

---

Assinatura da pesquisadora:

---

**CONTATO PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS:** caso deseje, você poderá obter mais informações sobre esta pesquisa ou sobre a Câmara de Ética da PUC-Rio com:

- a) Emanuelle de Souza Fonseca Souza, doutoranda em Estudos da Linguagem, responsável por esta pesquisa e praticante do grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro, orientada pela Professora Doutora Inés Kayon de Miller.

Pesquisadora: Emanuelle de Souza Fonseca Souza.

Telefone: (21) 980219391.

E-mail: [emanuellefonsouza@gmail.com](mailto:emanuellefonsouza@gmail.com)

Pesquisadora Orientadora: Professora Doutora Inés Kayon de Miller.

Telefone: (21) 3527-1444.

E-mail: [inesmiller@hotmail.com](mailto:inesmiller@hotmail.com)

- a. Câmara de Ética 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: + 55 (21) 3527-1618.

- b. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Departamento de Letras - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Telefone: (21) 3527-1447

**Observação:** Este documento está escrito em duas cópias. Depois de assinadas estas duas cópias, uma será entregue ao participante (a) e outra permanecerá com a pesquisadora Emanuelle de Souza Fonseca Souza.

## Anexo II



### CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

#### Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 105/2020 – Protocolo 116/2020

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:** "A sustentabilidade da Prática Exploratória: o grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Autora:** Emanuelle de Souza Fonseca Souza (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio) **Orientadora:** Inés Kayon de Miller (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio) **Apresentação:** Pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista que busca entendimentos sobre como a sustentabilidade se constrói nas narrativas dos participantes do grupo de Prática Exploratória que se reúne uma vez por mês na PUC-Rio, e em como a sustentabilidade se reverbera em suas práticas profissionais e pessoais. O grupo é constituído em sua maioria por professores de inglês. Prática Exploratória é uma modalidade de Pesquisa do Praticante que se caracteriza como uma forma de refletir e construir conhecimento colaborativamente, tecendo entendimentos sobre a vida dentro da sala de aula e fora dela. Prevê gravar reuniões e desenvolver conversas individuais com participantes, que estão no grupo desde 2018. Pesquisa apoiada na Linguística Aplicada.

**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  
Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

## Anexo III

### Transcrição da conversa com Walewska

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Manu     |  | posso gravar?  |
| Walewska |  | imagina, não tem nem porque não gravar. vai te dar um trabalho danado mas pode sim, sem dúvida, tá autorizada  |
| Manu     |  | então, estou fazendo a pesquisa sobre o grupo de prática exploratória mas <u>especificamente</u> sobre o que torna os participantes que têm ido à reunião é:: nesse movimento sustentável né? como a prática exploratória e as reuniões vêm sustentando a prática docente desses professores e:: que eles continuam indo nas reuniões né? com frequência. o que acontece aí que acaba fazendo com que esse movimento desses professores seja sustentável né? de planejar aulas de forma mais exploratórias e estar sempre envolvido nesses movimentos né de pesquisa e evento e trazer sempre o aluno para refletir e tudo mais e aí é:: eu gravei uma reunião e também vou fazer umas entrevistas com os membros mais antigos né porque são os que estão lá desde do início se sustentando nessa prática . eu tenho umas perguntas, mas eu queria mais em forma de conversa, o que quero saber é o que motiva você depois de todos esses anos continuar indo às reuniões e eventos e ser tão ativa e assídua nesses movimentos exploratórios? |
| Walewska |  | é:: não sei te responder assim diretamente né? mas pensando sobre o que me leva eu acho que Prática Exploratória já faz parte do meu jeito de viver é:: eu até outro dia eu me lembro conversando, eu falei "gente eu vejo tudo como uma questão, um <i>puzzle</i> é:: trabalhar para <u>entender</u> isso e ouvir o outro" pra mim isso já é uma prática natural e eu tenho uma paixão muito grande pela sala de aula . a sala de aula pra mim é como um oásis é um:: criador de emoções é:: não sei não vou dizer que é um paraíso porque fica uma coisa piegas né mas é assim onde eu me encontro onde eu me sinto bem é:: sempre foi, eu sempre soube que eu queria trabalhar que eu queria ser professora, eu nunca tive dúvidas sei lá porque mas eu nunca tive dúvidas foi assim tão natural eu fui eu fui eu fui seguindo e:: quando eu é:: eu fui seguindo assim em termos de formação eu fiz normal aí a minha mãe falou "olha tem o seguinte se você quer   |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | ser professora mesmo já que vai ganhar pouco então faz uma faculdade pra ganhar um pouco mais" porque senão eu <u>nem</u> faria . mãe tem esses negócios né? aí bom eu não estava fazendo nada aí eu "vou ser professora"   |
| Manu     |  | nossa   |
| Walewska |  | é "vou ser professora de ginásio" antigamente né? professor 1 >para ganhar mais< . na faculdade eu gostava de TUDO menos das coisas de educação não <conseguia> aquele negócio não <entrava> eu gostava de latim, eu gostava de artes, eu gostava das eletivas, eu- única coisa pra mim era um padecimento, até que <u>um</u> colega assim de turma falou "poxa mas se você reclama tanto se você não gosta você <u>tem</u> certeza de que você quer ser professora?" putz aí eu "caraca mané será?" °tô falando essas coisas mas depois você edita° é:: "será que é isso?" sabe quando dá assim?   |
| Manu     |  | uhum  |
| Walewska |  | eu tinha tanta certeza "será-?" aí foi a primeira vez que eu "será?" né? veio o será na minha cabeça e depois eu fui- eu terminei né?...na minha aula de::: naquela época se dava uma aula aula °não era prova° era um estágio e no final do estágio era uma aula   |
| Manu     |  | eu fiz curso normal também e era aula-prova   |
| Walewska |  | é?  |
| Manu     |  | tinha uma professora que ia lá avaliar  |
| Walewska |  | mas aí eu já estou na universidade no final da PUC  |
| Manu     |  | ata::   |
| Walewska |  | a gente assistia aula no Teresiano observav-  |
| Manu     |  | eu também, a Inés que foi assistir minha aula   |
| Walewska |  | olha só que interessante né, aí quando eu acabei a minha aula, o professor, que depois foi meu colega, eu dei aula para os filhos dele, ele disse pra mim "olha não sei se eu dou os parabéns ou se eu dou os pêsames porque VOCE é uma professora" aí tudo bem né? tudo um mar de rosas tranquilidade aí eu comecei a trabalhar no município e no colégio particular aí a sala de aula não era aquilo que eu esperava. eu não conseguia, me conectar com os alunos e eu ficava assim morrendo de inveja porque os professores de <u>ciências</u> e de <u>história</u> tinham uma relação tão próxima com os alunos que era era o que eu <u>queria</u> essa |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | relação mas aí é óbvio que naquela época eu não sabia disso né? eu falava "mas como é que eles sabem dessas histórias e eu não sei?", "como que ele sabe disso dessa aluna e eu não sei?" tá, tudo bem né? e aí né? vida que segue e eu sempre queria é:: uma sala de aula que tudo desse certo >óbvio é o que a gente quer a expectativa né? a sala de aula perfeita< que te dizem que tem que ser assim >principalmente quando você está no colégio particular< você é muito cobrada né? e:: eu ia a tudo quanto era seminário <u>tudo</u> né? tinha um... sei lá, "vamos falar sobre amarelinha" eu ia e até incentivada mesmo o município incentivava "vai pra isso vai pra aquilo" eu ia a tud- |
| Manu     |  | já tinha a pesquisadora aí dentro de você aí   |
| Walewska |  | não sei se era a pesquisadora eu acho que eu ia mais em busca do santo graal sabe essa história?   |
| Manu     |  | hhh  |
| Walewska |  | "eu vou conseguir" era mais isso, eu tinha esse objetivo "vai dar certo, eu vou conseguir ser uma professora que eu queria ser" eu não via a professora que eu era...era a que eu <u>queria</u> ser, e aí aquele negócio dava muito certo, beleza não sei o quê, eu fazia na sala de aula, <u>não</u> dava certo putz; só podia da- eu tinha alguma coisa né porque dava certo naquele seminário "como não dava certo na minha sala de aula?" até que recebi um convite do município para assistir uma sessão de pôsteres no final- foi em 97 da Prática Exploratória "ora eu ia a tudo por que não né?"   |
| Manu     |  | né?  |
| Walewska |  | a minha diretora na época "não, vai, não tudo bem" fui, quando eu cheguei lá, aquilo foi muito forte pra mim porque foi a primeira que eu vi e isso; há controvérsias hein porque eu vi e tem gente que diz que isso não estava lá mas eu vi porque gravou pra mim né? eu via atividades como as que eu fazia na sala de aula e eu via aquilo fazer sentido para o aluno...era a cois- e era usar advérbio de frequência?  |
| Manu     |  | uhum   |
| Walewska |  | <i>sometimes, always tananá</i> que isso que quando- eu gosto (fala não compreendida) mas aí eu via o aluno fazendo uma coisa com prazer ali eu vi que eu podia saber um pouquinho mais... lembra que eu queria conhecer como ciências? mas inglês ninguém   |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | se aproximava de mim, eu tinha que falar inglês†  |
| Manu     |  | uhum  |
| Walewska |  | eles não se aproximavam pra nada só pra fazer lá o exercício escrito, a gente não tinha essa interação né? aí eu falei "é gente é isso" aí entrei né? e o meu primeiro pôster que foi do fantasminha camarada né? ele foi muito poderoso porque a menina disse pra mim "professora, olha, você acha que nós somos os demônios e você quer dar aula pra anjo" aquilo foi assim <u>outra</u> coisa né? uma epifania quase né? foi uma coisa que ela disse "olha, cai na real, nós somos assim e você está querendo dar aula pra quem, minha senhora?" e isso por ter sido tão forte explica de certa forma essa sustentabilidade...é...isso† esse susto que eu levei né? claro, <isso aí tem por trás muita conversa> nessa época, os encontros, nas reuniões da Prática Exploratória a gente foi um período- foi muito tempo eu ia e contava e alguém dizia "faz isso, faz aquilo" já foi uma coisa de de coletividade também, havia uma <u>cumplicidade</u> naquelas reuniões que eu levava o que os meus alunos iam me <u>dizendo</u> e aí isso ficou...é tão <u>forte</u> que até hoje eu quero saber quem são os meus alunos. hoje† quando eu entro numa sala de aula eu quero saber quem são essas pessoas maravilhosas que vão caminhar comigo ao <u>meu lado</u> , eu não quero <u>mais</u> dar a aula perfeita. eu quero dar aquela aula de <u>emoção</u> . eu não quero conteúdo algum† eu quero construir com meu aluno e eu acho que isso é que torna pra mim a Prática Exploratória tão viva. eu <incorporei> isso não sei como se explica eu sei sentir† eu tenho esse entusiasmo e me emociona, eu agora estou um pouco emocionada você não sei se você percebe mas assim= |
| Manu     |  | =uhum=  |
| Walewska |  | =me emociona saber que eu vou conviver um ano, dois anos, três, dez. com pessoas maravilhosas que vão crescer ou como eles dizem "nós vamos crescer e você vai envelhecer", mas isso acontece assim eu não vou envelhecendo eu vou crescendo como ser humano não pode ter nada mais sustentável eu acho né? hhh   |
| Manu     |  | verdade   |
| Walewska |  | isso em 97 nós estamos em 2021 e eu tenho toda essa paixão† é porque é muito poderoso   |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | não sei se foi um encontro que já estava escrito nas estrelas   |
| Manu     |  | hhhh  |
| Walewska |  | hhh eu não sei, eu sei que faz todo sentido pra mim e além disso, tem assim que conviver com pessoas maravilhosas que presente que eu tenho de ter assim ao meu lado Bebel, Inés... <u>vocês</u> que chegam com toda essa garra né? então é assim, sabe aquela história que é um presente atrás do outro e você vai desembrulhando, desembrulhando, desembrulhando e tem mais presente que vai chegando   |
| Manu     |  | ahã   |
| Walewska |  | é mais ou menos assim é sustentável talvez por isso é o que eu acho que é ser uma professora, SER um <u>ser</u> humano, não é só que fica parada no meu tempo, na minha época, essa época agora, essa que eu estou vivendo que é tão bonita quanto era em outra época. é diferente, mas é bonita também. gente eu ter o prazer assim desses alunos perguntando "quando é que a gente vai voltar?", "a gente vai ter aula?", "professora, eu só queria saber quando a gente vai se rever?", eu acho muito bonito porque a pergunta que eu queria dizer pra cada um deles "olha quando é que a gente vai se ver?" eu morro de saudades né? e isso eu acho que acontece com outras pessoas também= |
| Manu     |  | =é humanizar esse processo né? a gente aprende metodologias, teorias e tudo mais, mas a gente está ali com seres humanos né?  |
| Walewska |  | exato e é muito isso, não é frio né? não é uma coisa fria, [não é um laboratório  |
| Manu     |  | [isso a gente não aprende na faculdade  |
| Walewska |  | não aprende   |
| Manu     |  | (fala não compreendida)   |
| Walewska |  | eu acho que eu intuía que todas aquelas coisas né? você fazer o planejamento, plano de aula, <patati>, <patata>, eu intuía que aquilo não era- não levava a nada mas não <u>sabia</u> isso que <u>podia</u> não ser, sabe aquela história que às vezes eu falo? eu nunca soube quando criança que eu não podia fazer dever de casa, não sabia que eu não podia fazer. eu sabia que eu chegava em casa, tinha a mesa, os três, nós três sentávamos, abríamos e fazíamos, aquilo era tão natural como sei lá beber água, eu não <u>sabia</u> , então eu acho que eu também não sabia que eu podia ser humana...eu queria ser uma professora que gostava dos meus                                  |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | <p>alunos e &gt;queria que eles gostassem de mim&lt;, mas eu achava que não podia ser por aquele jeito mas que outro jeito existia né? eu tinha uma intuição e aí na Prática Exploratória eu fui "cara, eu dei isso, é o aluno!" então também não vejo a minha participação nos eventos sem esses alunos. não faz sentido pra mim. claro que °cada vez fica mais difícil° levá-los↑ agora fic- ficaria teoricamente ficaria mais fácil mas eles não têm conexão, eles não têm isso, eles não conseguem, não sei o quê, então é:: quando eu 2002 ou 2003 comecei a levar aluno e:: levar à PUC e entrava assim no ônibus &gt;naquela confusão as pessoas reclamavam tem um monte de aluno não sei o quê, preocupação como que vai ser&lt; aquilo↑ ficou também, era difícil↓ eu achava↓ hoje eu acho difícil também mas eu vou levando e olha "quero ir, faço trabalho não sei o quê" os pequenos, os irmãos, eu tenho agora trigêmeos que vão ser meus alunos, foram também na quarta série e agora vão ser na sexta, eles ficam perguntando "a gente vai à PUC?", "a gente pode ir?" porque o irmão foi né? então <u>olha</u> como essas coisas, essa &lt;sustentabilidade&gt; ela vai sabe? abre assim vários é:: vários é:: não sei, vários caminhos não, várias perspectivas né? tem a sustentabilidade do aluno que conta pro irmão "eu fui à PUC"</p> |
| Manu     |  | uhum  |
| Walewska |  | do namorado né? porque eu trabalho na São Tomás há vinte anos então já tem tempo né? já são filhos de ex-alunos e aí já começa essa história né? e:: eu acho que é um pouquinho por aí, não sei como você::   |
| Manu     |  | se a gente só tivess- às vezes fico me perguntando assim se a gente só tivesse só a Prática Exploratória né? porque quando eu fazia estágio, a Inés obviamente, ela falava de Prática Exploratória, a gente tinha todo esse:: essa questão aí, eu não ia às reuniões porque a gente tinha aula e tudo mais. eu fico pensando assim se não tivesse essas reuniões porque eu acho que nesse processo essas reuniões elas são importantes porque elas que mantêm "assim olha eu estou fazendo isso" e o outro diz "poxa que legal, é isso mesmo" aí você tem aquele momento de compartilhar o que você está fazendo que está dando certo e o que não está dando certo e tudo mais então você acha que as reuniões, se não tivesse as reuniões, será que essas pessoas, os  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | participantes se manteriam assim firmes nessa sustentabilidade da Prática Exploratória?  |
| Walewska |  | olha, eu vou te dizer que eu acho que é uma coisa sustentável porque ela é um processo seu tá? isso aí é você↑, você não segue nenhuma metodologia, você não segue nenhum passo, você não tem nada que te diga "lê um manual, lê um artigo que você vai saber" você tem que fazer↑ então isso fazendo você é:: é seu↑ as reuniões complementam, estimulam e é claro todo mundo quer pertencer a um grupo, todo mundo quer é:: compartilhar momentos bons, momentos ruins né? se a gente tem toda essa parte social é:: isso, nós somos seres sociais, então a gente gosta disso eu é assim acho que é um ponto importante na sustentabilidade↓ <u>sim</u> não sei te responder, eu acho que se manteria mas assim a gente tem um prazer tão grande de ir às reuniões né? que eu vejo que:: tem gente que passa um tempo sem poder ir porque a vida né? os horários, os trabalhos impendem e aí retornam e são bem recebidas e a gente não tem uma agenda rígida né? todas essas coisas que fazem são diferentes, acho que se alguém observa o nosso trabalho acham que é um bando de gente louca |
| Manu     |  | hhh  |
| Walewska |  | né porque assim não é remunerado, eu tenho amigas assim da vida né? que falam assim "mas por que que você gosta?" porque assim eu "não, eu tenho reunião" antigamente eu dizia "do meu grupo de estudos" que aí as pessoas entendem mas se eu falo reunião de Prática Exploratória "prática quais são as práticas o que que você faz de prática?" aí você tem que falar mais um pouco e as pessoas ficam achando "mas você faz isso esse tempo todo e você não ganha?", "mas por que que você acha que eu não ganho?" eu ganho muito↑ o que eu ganho não tenho nem como dizer o valor de tudo isso   |
| Manu     |  | por que que você deveria estar ganhando algo concreto né?  |
| Walewska |  | eu ganho↑ muito↑ muito↑ emoção, afeto, carinho, amor, isso não conta?  |
| Manu     |  | ressignificar né? entender   |
| Walewska |  | é↓ você ter assim <parceria> <cumplicidade> <apoio> [incentivo   |
| Manu     |  | [se fosse para pagar, eu que deveria estar pagando né? porque  |
| Walewska |  | hhh  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Manu     |  | né? o grupo está me ajudando a entender uma porção de coisas que eu não consigo entender sozinha hhh   |
| Walewska |  | não é?   |
| Manu     |  | está me ajudando a refletir que até agora não tinha parado pra pensar, com os colegas que estão vivendo assim a mesma profissão, talvez não no mesmo contexto, não as mesmas situações mas assim a gente está compartilhando experiências na educação, todo mundo professor, todo mundo aluno, professor-aluno, e aí você ter a oportunidade de num grupo desses falar o que você está vivendo, está pensando, quais situações problemáticas você está vivendo e aí você ter >professores experientes, professores que estão começando agora, professores-alunos ou só os alunos< pra te dizer† a <u>verdade</u> do que cada um acredita né? a <u>perspectiva</u> de cada um e tal e olha quantas coisas pra você pensar a mais, pra você sei lá chegar a con-   |
| Walewska |  | é enriquecedor   |
| Manu     |  | eu que deveria estar pagando né não?   |
| Walewska |  | eu gosto muito disso que as pessoas falam coisas assim "puxa, mas você, que faculdade que você trabalha?" "nenhuma, escola municipal, dou aula pra aluno que quarto ao nono ano" depende né? hoje inglês já vai na grade né? mas geralmente é de sexto ao nono e aí as pessoas ficam muito espantadas porque uma professora do ensino público né? que já poderia estar aposentada e:: ter todo esse trabalho, esse prazer e esse trabalho, as pessoas veem esse trabalho também como uma coisa assim como se você estivesse sendo chicoteada, explorada né? outra coisa também que a gente ressignifica né? <u>trabalho</u> . é uma coisa prazerosa eu tenho que me aposentar em algum momento <u>próximo</u> né? mas assim, <u>acho</u> também que devo, já estou me preparando e essa pandemia foi ótima nesse sentido mas assim, é um <u>prazer</u> que eu tenho em acordar cedo e pegar o ônibus e ir pro <u>Leme</u> , trabalhar a manhã <u>inteira</u> naquela escola toda <u>bagunçada</u> né? °não sei como vai ser° é:: no calor† e:: >eu brigando com eles, eles brigando comigo< e naquela confusão |
| Manu     |  | hhhh   |
| Walewska |  | é hhh porque também tem isso que é muito bom que é assim, é muita vida né? e as pessoas acham que você está trabalhando,   |

|               |  |   |
|---------------|--|---|
|               |  | <p>está padecendo "você precisa?", "eu preciso, eu preciso trabalhar" não nesse sentido é:: assim, não é o financeiro, novamente é o que enriquece mas enriquece a sua alma né? isso tudo né? toda essa parte humana...isso é tão bom, pra mim iria ser um prazer &gt;claro trabalho bem menos do que já trabalhei&lt; é um outro momento né? mas é muito né? tudo isso é muito pela Prática Exploratória. como eu te disse, não consigo né? é tão forte em mim que é tão sustentável que &gt;a gente está falando de sustentabilidade&lt; é tão sustentável em mim que eu não posso medir né? é uma coisa muito poderosa que me fez poderosa também</p>  |
| Manu Walewska |  | <p>você fala com uma leveza assim como se fosse muito fá:cil e tudo mais, mas assim pra mim não é fácil, não é fácil, esse início assim porque quando a gente aprende uma metodologia e vai pra sala de aula assim é muito fácil você aplicar aquela metodologia "primeiro eu faço isso, depois eu faço isso, depois eu mostro isso, depois eu passo um exercício e corrijo e a aula acabou" né? é fácil, você vai ali e vai fazer pum pum pum pum e aí a minha pergunta, assim uma coisa que eu sempre me questiono desde lá do mestrado é "será que eu estou sendo exploratória? será que isso que eu estou fazendo está sendo exploratório?" tudo bem que a gente não tem uma resposta né? nas reuniões a gente fala muito disso né? que existe uma Prática Exploratória pra cada participante que está ali né? °tem um entendimento e tudo mais° mas eu tenho muito essa dúvida e vejo que alguns dos meus colegas que estão na Prática agora e tudo mais também têm essas dúvidas né? você se considera uma professora exploratória?</p> |
|               |  | <p>a:: eu me considero sim. eu acho que o que você falou que quando a gente para pra gente pensar† se está sendo exploratório isso já É ser exploratório, é diferente né? de você simplesmente seguir aquele roteiro da sala de aula mas eu sei que isso também se a gente está falando de sustentabilidade isso é uma coisa que afasta algumas pessoas. porque é assim, ou afasta ou que faz olhar todo o nosso trabalho todo esse nosso trabalho pra entender mesmo faç- veja como uma coisa menor, eu se- isso se você está falando né de sustentabilidade isso é um dos fatores que afasta algumas pessoas, quem vem em busca de uma receita ou de uma solução &gt;não</p>  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | <p>fica&lt; né na primeira aula o primeiro encontro acha muito blá blá blá e acabou. e quando diz assim mas é::, o que qu- me perguntam né↑ "mas a sua sala de aula-" ainda tem gente que diz assim "puxa eu queria ser você quando crescer ne↑" assim até com um tom meio- que vai variar, eu escuto isso de colegas às vezes né↑ "eu queria ser você quando crescer" e sei que isso é assim como uma crítica velada, eu sempre falo "ué você tem que ser você né↑" hhh "dá uma chance pro seu eu né "não queira ser-" cada um é: completo, maravilhoso, lindo do jeito que é. e assim são críticas de quem é:: percebe meu encanto, a minha paixão, que não entende e que acha que é uma coisa menor. eu ser professora de in in, desculpa, eu estou falando isso porque de vez em quando vem uma coisa do WhatsApp e era da escola, eu quis mas é bobagem, eu quis ler e aí atrapalha o que a gente estava falando. acho que vou desligar o celular. mas é:: está vendo? a gente se atrapalha</p> |
| Manu     |  | <p>sobre os professores que falam "eu quero ser você quando crescer", você responde "você tem que ser você"</p>  |
| Walewska |  | <p>é tem que ser você e assim isso incomoda muito você não ter SUCESSO tá? assim na sua sala de aula você não sair aplaudida "puxa tudo isso e quando você sai-" "puxa tudo isso e o aluno te respondeu", "puxa tudo isso e-". teve uma vez que eu ouvi assim "mas você deu dois pra fulano, eu achava que você só dava nove e dez" hhh</p>  |
| Manu     |  | <p>Como assim? hhh</p>   |
| Walewska |  | <p>não porque fica sabe↑ aquela história de que você entende↑ você gosta né- é você mostrar- não sei se isso faz sentido pra você, Emanuelle, porque é uma outra geração né↑ mas às vezes- outro caminho né↑ às vezes você mostrar que gosta do que você faz é:: uma ameaça a outras pessoas né↑ ou então assim não sei talvez a pessoa queira fazer igual mas a gente diz "faz do teu jeito" e aí a pessoa se desarma né↑ eu acho que assim <u>vejo</u> hoje a Prática Exploratória por vocês, por mestrandos, hoje na graduação, os meus PIBIDS, companheiros também né↑ aprendo mu::ito mesmo muito muito, faço essa ponte né↑ da universidade com a sala de aula, com a escola pública que eu acho assim maravilhosa, uma coisa- um pre- outro presente que a Prática me deu e:: vejo isso</p>   |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | assim é:: como é:: agora já até esqueci o que estava falando, eu falo tanto é porque aí abre outra janela sabe↑   |
| Manu     |  | sim hhh   |
| Walewska |  | tem até um meme que diz isso "meu cérebro abre muitas janelas" mas é:: acho que me lembrei do PIBID também como outra coisa de sustentabilidade mas essas coisas todas- agora lembrei- essas coisas todas é:: faç- dão para quem está próximo a expectativa de que a minha sala de aula né↑ °estou falando do meu caso° seja uma coisa exemplar um filme Fred Astaire e Ginger Rogers dançan::do. GENTE não é isso né↑ não é isso, é uma sala de aula com TODOS os conflitos com TODOS os- >com gente< né↑ com gente que saiu de casa alegre, triste, com gente que tem problemas no dia-a-dia, com crianças que têm- com jovens que têm isso aí não é minimizar nem vitimizar os alunos do ensino público, a mesma coisa seja no público seja no particular  |
| Manu     |  | exatamente  |
| Walewska |  | assim como eu levo, levo né↑ comigo o problema da manhã se o ônibus não parou, se eu briguei com marido, se:: é::=  |
| Manu     |  | =porque professor também é gente  |
| Walewska |  | também é gente e aí eu encontro meu aluno que apanhou, que viu alguém caído na rua, que o vizinho tocou a música alta e ele não pode dormir, o pai que está desempregado, TODAS essas coisas, como você vai ter essa aula de cinema né↑ é uma aula- >não é uma aula Nutella é uma aula raiz< então isso tudo entra nessa história da sustentabilidade, nesses dois pontos, no que faz é:: continuar ser tão importante e ser parte da vida e no que afasta as pessoas né↑ ter esse tempo disponível também pra você ler né↑ depois. claro que quando você está na universidade você tem esse é o seu tempo de estudo mas depois né eu me formei há tanto tempo e mais próximo que eu estive da academia, da universidade foi quando eu fiz a especialização TAMBÉM por causa da Prática Exploratória quando eu fiz a especialização e isso foi em 2002, 2003 então hoje estou muito distante né a minha vida já já já vai por outro caminho mas eu acompanho. agora eu estou vendo estou vendo isso né que eu gosto das das reuniões agora o NEPPE também né entrando todo mundo ali né juntando São Gonçalo e Gávea né juntando UERJ e PUC isso tudo é:: |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | vai me enriquecendo também e ainda é:: fico vendo coisas assim muito é:: simples né mas é:: eu dou exemplos bem simplesinhos mesmo- outro dia eu estava assistindo a Inés, a Adriana falarem sobre emoção, sobre afeto numa live e aí eu vi que as pessoas se apresentavam assim "eu sou branca, uso óculos, uso óculos- sempre a primeira vez que eu ouvi e aí eu vi um respeito na mesma hora eu "gente isso é respeitar a pessoa que não enxerga" é o respeito que se tem né porque libras eu já estava acostumada aí eu vi isso- >foi o ano passado< esse ano quando abriu assim que as aulas retornaram na primeira apresentação também teve isso e eu via no chat as pessoas incomodadas "mas o que que está acontecendo? como que...como é que...por que que está falando isso né então tem sempre essa coisa- eu vou caminhando um pouco né, caminho do meu jeito °bem tartaruginha° vou caminhando com esse:: não é progresso mas essa evolução né do respeito com as pessoas né o quanto vou aprendendo. agora tem essa história legal do sul e do norte, do próximo texto né que até a Inés e a Bebel colocaram lá o que que vocês acham agora quero ler esse negócio do sul e do norte porque estou intrigada, isso também é sustentabilidade porque não é uma coisa parada, é uma coisa em evolução- |
| Manu     |  | dinâmico né?  |
| Walewska |  | >dinâmico isso< e assim essas coisas vocês vão trazendo, alguém vai lendo, vai trazendo, vai buscando. imagina se eu não tivesse isso né↑ ia ser muito <u>bobo</u> ia ser ia mui- ia ser DIFERENTE mas assim me dá um prazer muito grande estar nesse meio né, eu sou assim, a:: eu acho uma delícia  |

A reunião que era online caiu e tivemos que nos conectar novamente.

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Walewska |  | ih menina, não sei mas depois você corta e edita, eu falo muito, que vergonha  |
| Manu     |  | é uma parte que faz parte  |
| Walewska |  | dói  |
| Manu     |  | tem que gostar do processo   |
| Walewska |  | é verdade o processo é tudo sabia? isso é o que fica. é você não ficar trabalhando para atingir alguma coisa. é você curtir todo esse caminhar né↑ isso eu acho tão bonito |
| Manu     |  | exatamente   |

|          |  |   |
|----------|--|---|
| Walewska |  | e quando você chega, você chega, por exemplo, se você pegar um trabalho, uma sessão de pôsteres, você tem alguns produtos mas aqueles produtos eles estão ali quando você conta e quando alguém conta, ele vai contar como PROCESSO, >ele é um produto que conta como processo< hhh   |
| Manu     |  | exatamente é o que a gente estava falando na outra reunião, na outra reunião que eu estava transcrevendo, a gente estava falando assim a gente está tão acostumado com os resultados né, só que por exemplo, qualidade de vida† não é um resultado. é um processo   |
| Walewska |  | é† a gente fica sempre achando que qualidade de vida é como- sabe aquela história que eu falei de ser aplaudida no final? você fala qualidade de vida é aquele sucesso né mas qualidade de vida é você trabalhar com o aluno, entender o aluno, entender o que ele está passando e com ele ali né† com ele ou com eles você construir e refletir sobre <u>to::das</u> aquelas dificuldades, isso que é também -   |
| Manu     |  | são os entendimentos né?  |
| Walewska |  | e as pessoas não têm muita paciência, não sei, acho que hoje é tudo muito corrido, pra ver isso né e às vezes é uma incoerência porque, hoje né, você está falando de interdisciplinariedade, transdisciplinariedade, não sei mais o quê não sei que lá e o poster >é tudo isso< ele é inter, ele é transdisciplinar mas se na escola- assim a escola também você tem assim você convive com essas pessoas e você tem que ter também um jeito de não se afastar das pessoas né, explicar essas coisas é um <processo que não é fácil não> |
| Manu     |  | não† não é  |
| Walewska |  | não é-  |
| Manu     |  | e quando a pessoa fala assim "e qual é a sua pesquisa?" porque tem muita coisa aí né, tem a Prática Exploratória, tem a questão das reuniões, eu respiro fundo e penso assim "ai meu Deus não quero falar da minha pesquisa" hhh tem muita coisa aí, dá uns três dias de conversa aí °o dia inteiro°  |
| Walewska |  | verdade   |
| Manu     |  | não dá né   |
| Walewska |  | isso é verdade  |
| Manu     |  | uma coisa que a gente tem falado assim nas reuniões do NEPPE né >que está fazendo tudo junto inclusive ontem teve uma< é a questão dos princípios né, os princípios- então  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | assim, a gente segue porque você falou né a Prática Exploratória é um modo de viver né, é o modo da gente viver, de olhar as coisas e não é só na sala de aula, mas na nossa vida pessoal como ser humano né, é um <u>modo</u> de você é:: desenvolver a sua humanidade, vamos dizer assim, porque a gente aprende técnicas, metodologias, tá, mas como lida com o ser humano na sala de aula? <u>muita gente</u> na sala de aula né   |
| Walewska |  | mu::ita gente  |
| Manu     |  | gente professor, gente coordenador, gente diretor, gente porteiro  |
| Walewska |  | e as pessoas que cada gente carrega hhh  |
| Manu     |  | EXATAMENTE, exatamente   |
| Walewska |  | todas essas identidades que cada um tem, então é muito- é um maracanã quase  |
| Manu     |  | igual aquele comediante Diogo Almeida "tem muitos meninos dentro desse menino aí por isso o nome é um nome composto porque esse menino não está sozinho não"   |
| Walewska |  | é muita coisa, é muita gente   |
| Manu     |  | aí, a gente estava falando sobre os princípios né como que os princípios é:: estão presentes na prática docente, na nossa prática docente, na sua prática docente? estávamos discutindo assim, são regras? são leis? é uma coisa que a gente tem que seguir?   |
| Walewska |  | nã::o, assim, numa sala de aula você trabalha com o outro né, com os outros, com todo esse maracanã aí que você falou, você vai envolvendo o outro <deveria ser naturalmente> a menos que você seja ainda aquela coisa do professor em pé, quadro atrás, os alunos sentados, não sei, pode ser que em algum lugar isso aconteça mas acho que já está ficando bem distante. então é esse envolver, o trabalhar junto. a colegialidade, se você acredita que seu colega é parceiro e que ele vai te acrescentar, você está trabalhando com o outro então esses princípios, não é que você sai e antes da aula você lê os princípios, se bem que uma vez eu coloquei os princípios, eu deixei os princípios num armário né, o ano passado, o ano retrasado, não- o ano passado não foi, foi o ano retrasado, foi o primeiro ano da sala de inglês, aí eu coloquei assim de lado os princípios mas assim pros estagiários, pros PIBIDS né, que são estagiários, mas são o pessoal do <u>PIBID</u> pra que eles lessem os princípios né, eu falei isso e me lembrei do que aconteceu mas não era essa |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | a ideia, era pra que a gente discutisse né porque mesmo quando eu estou na sala de aula e converso depois com os graduandos, os PIBIDS, eu não fico falando "olha, esse foi o princípio tal, esse foi o princípio-", é uma sala de aula, é a vida que vai acontecendo, quando eu vou refletindo sobre o que aconteceu naquela aula porque você sai da sala de aula e a sala de aula vai com você, aquela coisa você fica né. às vezes estou lavando louça e lembro de uma coisa da sala de aula aí é que esses princípios vão aparecendo né, você vai pensando no que que aconteceu e você vai colocando assim é:: você pensa mas você não está pensando pra resolver, você está pensando pra entender, o que que aquilo significou pra você, pro outro, pro seu colega né, pro seu aluno, pro seu graduando. por que que o seu graduando, a menina graduanda ficou incomodada quando ouviu um aluno chamar o outro de paraíba e veio pra mim "olha casos de <i>bullying</i> não sei o quê" perai, vamos sentar e vamos entender? mas isso não foi planejado né <u>entender</u> , <u>trabalhar</u> qualidade de vida, isso vai acontecendo normalmente. eu acho que talvez algumas pessoas queiram seguir esses princípios né, também cada um tenha seu caminho, pra mim é assim, eu vou fazendo, eu vou caminhando e vou aprendendo assim no caminhar, Graças a Deus eu posso aprender né, aquela história de ser um aprendiz também é muito marcante né, isso que a gente é. acho tão legal você saber que você vai entrar numa sala de aula e você vai aprender, imagina você ter que entrar numa sala de aula e ter que passar matéria né |
| Manu     |  | exata::mente  |
| Walewska |  | pensa bem, que chatice hhh  |
| Manu     |  | exata::mente  |
| Walewska |  | grande tédio "o que que eu vou ensinar hoje? um texto" aqueles textos chatíssimos "que que eu vou-, que que vai ser hoje? <i>simple presente</i> e agora? <i>presente continuous</i> e agora?" é muito <u>chato</u> , eu saio de casa sabendo que eu vou aprender assim como caminhar de manhã na Lagoa cada dia tem uma surpresa °sabe que eu caminho 5:30 da manhã?°  |
| Manu     |  | é mesmo? eu acordo, mas é pra ler. você sabe que quando eu estava me formando a Inés falou assim pra mim, ela não deve nem lembrar, mas eu lembro que eu falei assim-   |

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Walewska |  | ah ela lembra tudo   |
| Manu     |  | eu falei assim "eu estou com uma sensação-", a gente tinha ido no Couve-flor almoçar com umas amigas, umas colegas da época né e aí eu falei assim "sabe qual é a sensação?", acho que foi uma das últimas vezes que eu fui à PUC assim como aluna de graduação, estava no final do ano, eu falei assim "sabe qual é a sensação? de que eu não aprendi nada e de que eu ainda preciso estar aqui ou fazendo um mestrado", eu lembro de que na época eu até fiz um processo seletivo não passei mas era muito nova né, a gente nem sabe o que quer pesquisar mas quer fazer- mas eu falei assim "gente essa sensação assim de que vai concluir e agora e tal", a Inés falou uma coisa assim "mas o que que é isso? é porque como aluna você tem esse respaldo de que está tudo bem errar, está tudo bem, eu sou só estagiária, eu não tenho os conhecimentos que eu preciso, as técnicas e tudo mais. agora como professora vem uma carga muito pesada né como formada você tem uma carga muito pesada tipo assim 'agora eu NÃO posso errar' porque agora eu sou uma profissional" e na verdade é um processo contínuo né a formação de professor, ela não acaba nunca. <u>na verdade</u> eu até coloquei na minha introdução que a minha formação de professor, ela não concluiu na graduação e ela também não começou na minha graduação, ela começou quando eu ainda era criança e entrei lá na escola e eu via minha professora e eu falava "nossa eu quero ser como ela" |
| Walewska |  | a:: que lindo  |
| Manu     |  | o meu processo de formação docente começou ali porque todos os meus professores, eu olhava de um jeito diferente e eu dizia "não, esse aí não!" aí eu olhava pro outro e falava "caramba, eu vou fazer isso quando eu for professora", então o meu processo começou ali e não terminou "na graduação" não terminou nunca   |
| Walewska |  | isso não é um máximo?  |
| Manu     |  | então está tudo bem se eu entrar e errar, está tudo bem  |
| Walewska |  | e você vai entrar e errar, por que a gente acha que a gente não pode errar, a escola é lugar de aprender, >como você vai aprender se você não erra< não consigo entender isso, eu fico pensando "ué onde que eles vão errar?" na:: sala de aula, na:: escola. por que não é o lugar pra  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | aprender? então tem que errar- aí você diz" pode errar" mas quando a criança erra você dá zero, quando a criança erra, eu mando fazer de novo então não pode <u>errar</u> , aí fica aquele jogo jogado né, você pergunta o que você já deu a resposta, ele responde o que você já perguntou e você não vai a canto nenhum. isso é uma coisa que eu gosto muito de conversar com os PIBIDS, eu não sei- "o que que eu faço?", "eu não sei, você vê com ele, vê com seu grupo, com esse grupinho o que que vocês vão fazer" porque é assim que a gente vai aprender. como que eu vou saber tudo? eu não tenho a menor pretensão, aliás hoje eu não quero saber nada, eu quero é aprender, saber pra mim é isso é saber aprender porque não dá né, Emanuelle, não dá pra você saber |
| Manu     |  | e eu sempre falo pros meus alunos assim "é muita responsabilidade pra mim assumir tudo sozinha, então assim, tem muita cabeça aqui e a minha não vai pensar sozinha não, vamos pensar juntos"  |
| Walewska |  | ai pensam coisas maravilhosas, pensam, aí eu acho que quando eles percebem isso e às vezes demora muito, com os grupos isso é imediato, tem tudo né, depende do tempo de aula, >às vezes no primeiro tempo você consegue, às vezes você não consegue, depois do recreio é impossível depois do recreio é ótimo< não tem né como tudo na vida não tem uma regra mas aí você é:: vai aprendendo com eles e vai <u>errando</u> com eles e errar faz parte de tudo isso, não tem que ter medo de errar não. às vezes fico pensando assim "o que eu pensei eu fazer já acabei mas faltam 15 minutos", o que você faz nesses 15 minutos?   |
| Manu     |  | eu? vou fazer um GAME vou fazer um GAME  |
| Walewska |  | faz um game, canta, às vezes tem- coisas que você vai aprendendo também né, eu tenho uma turma que <u>agora</u> está no nono ano, o ano passado no oitavo eu não trabalhei com eles, no <u>sétimo</u> ano eles me deram muito trabalho no início do ano e assim eram dois tempos depois do recreio, RECREIO >aquela recreio que não acaba não sei o quê que entra não sei o quê< e aula de inglês, até que eu perguntei o que a gente podia fazer e tal- não, era um tempo antes e outro depois do recreio e depois eles iam embora aí eles falaram assim "a gente podia fazer batalha de versinho" eu "tá bom vamos fazer batalha de versinho", gente aquilo era um espetáculo porque um dizia uma coisa e  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | outro entrava e aí torcida, tinha uma menina que era terrível e ela ficava assim "sangue sangue" e a disputa- eu ficava <maravilhada com isso> aí acabou o ano né, oitavo ano e aquilo- eles eram muito amigos e nesse ensino aqui nesse ensino online é:: eles começaram o trabalho e fizeram um grupo ELES fizeram um grupo DELES e eles jogavam brincavam, nesse início do ano quando retornavam, quando abrimos os grupos, um dia eu olhei eram duzentos e cinquenta e oito mensagens DELES tátátá, memes, mensagens e não sei o quê, "que que você está fazendo?" uma coisa, eram aqueles versinhos numa outra versão, então assim imagina se eu é:: tivesse aquela história "não, mas depois do recreio também é aula" |
| Manu     |  | e FOI aula   |
| Walewska |  | só que foi uma aula diferente "agora vamos abrir o caderno e vamos fazer o exercício-"   |
| Manu     |  | do verbo <i>TO BE</i>  |
| Walewska |  | não é, deixei porque era aula  |
| Manu     |  | <u>trabalhar</u> coletivamente, você pode aprender porque olha só desenvolve muito a criatividade e eu acho que é uma coisa que a escola não privilegia que o aluno trabalhe para desenvolver-   |
| Walewska |  | <protagonismo>   |
| Manu     |  | exatamente também do momento dele decidir "olha nesse momento eu não quero copiar nada, eu não quero escrever nada, eu quero fazer algo que eu sou bom, que eu gosto"  |
| Walewska |  | e eu percebia assim claramente as alianças, as cumplicidades, os ciúmes, quem queria aparecer mais, eu ficava de lado observando coisas que pra mim são importantes, DALI eu sabia como eu ia fazer no outro tempo e a gente ficou amigo, você imagina essa turma com esse potencial todo assim um grupo muito unido, muito bagunceiro se eu resolvo ser contra, aí é até inteligente né você fazer o jogo deles mas é muito bom porque olha aí você falou dos princípios, todos os princípios estavam ali né ↑  |
| Manu     |  | todos eles   |
| Walewska |  | os princípios falam do respeito, do amor, do afeto   |
| Manu     |  | entender o tempo, entender que podem tomar atitudes né, pra fazer um trabalho desse de batalha de versinho tem que ser coletivo, todo mundo tem que cooperar, não é uma coisa individual   |

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Walewska |  | e tinham os grupos né, eles eram muito bons porque assim é um desafio, um desafia o outro aí o outro responde e desafia, e é muito rápido e aquelas gente que coisa incrível, quem me dera se eu soubesse fazer aquilo, e eles sabiam do jeito deles, eu não tenho que deixá-los acreditar que eles constroem o conhecimento deles, era dali né e eu peguei isso, essa cumplicidade pra um outro momento então eu acho que tudo isso quando eu digo assim que está muito em mim é: muito forte, é porque eu vejo muitas oportunidades de aprendizagem mesmo e isso às vezes até as pessoas falam que eu tenho uns memes que são assim quando a pessoa faz aniversário eu falo sempre "muito bolo e guaraná, muita festa pra você" ((cantando)) porque eu acho que tem tudo ali bolo, guaraná e a festa, são as coisas que a vida, a vida com bolo e guaraná e festa, você quer o que mais? é tudo de bom, tudo de bom, o outro é assim "muito afeto que nos envolve" eu gosto sempre de falar isso "muito afeto envolvido, muito afeto envolvido" e outra coisa é assim "tudo é oportunidade de aprendizagem, aproveita" porque é TUDO |
| Manu     |  | tudo é aula  |
| Walewska |  | tudo é aula, tudo faz a gente aprender, você se ensina né mas eu não quero, eu quero é aprender com eles e isso pra mim é sustentável e isso pra mim é Prática Exploratória, isso pra mim é vida e: é uma vida muito prazerosa viu? muito boa, muito gostosa   |
| Manu     |  | e tem muita qualidade aqui   |
| Walewska |  | não é? eu acho sem precisar seguir nenhum manual, é só deixar, desapegar, desapegar daquelas coisas que queriam me ensinar quando eu estava na universidade mas assim, não foram inúteis, fizeram parte e fazem parte do meu caminhar, né mas assim, tive que desapegar e pra desapegar você tem que pegar, primeiro pega e depois desapega, primeiro aquilo dali tem que fazer parte, tem que construir com você-   |
| Manu     |  | primeiro você aprende depois você desaprende   |
| Walewska |  | desaprende senão não tinha espaço né não?  |
| Manu     |  | é verdade, enche o HD já era hhh   |

### Transcrição da conversa com Clarissa

|          |   |
|----------|---|
| Manu     | por que você acha que alguns professores ainda estão tão engajados nas reuniões e eventos do grupo mesmo depois de tanto tempo?   |
| Clarissa | uma coisa que me faz pensar desde o início é que não é todo mundo que é exploratório né↑ então claro que a gente até que como professor da especialização a gente vê alunos, principalmente no módulo de prática exploratória que buscam e que conseguem né↑ fazer um <u>trabalho exploratório</u> e criar uma PEPPA com os alunos e tudo mais mas uma coisa que a gente fala muito é que na verdade as pessoas, algumas pessoas são um pouco mais é:: proPENsas a serem exploratórias >porque só ser exploratório não é só ser um professor exploratório< é uma visão de mundo, é um entendimento, é uma coisa <u>interna</u> né↑ é uma filosofia de vida como a Bebel fala então, eu acho que quando a gente é um pouco assim e a gente depara com um grupo que é tão forte né↑ que também é assim, isso se torna exploratório quase que que <i>I'm sorry</i> isso se torna sustentável quase que naturalmente porque a gente já é assim né↑ então isso não quer dizer que é:: outras pessoas não podem se torna::r ou se interessem mais assim racionalmente falando e não consigam também mas eu sinto comigo que é uma coisa que tem a ver com a minha <u>característica</u> de personalidade mesmo e isso até me faz em alguns momentos a grande contradição achar que eu <u>não sou</u> exploratória hhh |
| Manu     | todo mundo acha que não é exploratório hhh falei com Walewska na sexta sobre e lendo as pesquisas dos colegas TODOS têm essa dúvida né↑ "será que eu estou sendo exploratório?"   |
| Clarissa | mas eu acho que está aí <u>até</u> porque assim a gente está falando de <sustentabilidade> né↑ eu acho que pode estar <u>até</u> exatamente <u>aí</u> a sustentabilidade porque essa necessida::de de buscar <u>mais</u> , de entender <u>melhor</u> , de ser <u>mais</u> , de tornar-se <u>mais</u> par::te né↑ então eu acho que a sustentabilidade está AÍ, porque a gente não tem <receita de bolo> aí entram os princípios né↑ <não tem receita de bolo> então se a gente entende realmente os princípios pra gente poder continua::r né↑ a gente está sempre questionando, a gente está sempre ouvindo o outro, o aluno- TENTando né↑ a gente sabe a importância da <u>inclusão</u> então a partir do momento que você é:: cria oportuna::des pra inclui::r pro pro outro participa::r tem que ser sustentável porque vai sempre ser novo né↑ e o novo traz essa  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | necessidade de sustentabilidade porque não tem receita de bolo né↑ a gente na verdade a gente gosta de ESTUdar, de ENTENder melhor, e se a gente pensar que uma situação de sala de aula, ou pode estender pra vida, ela nunca se repete, taí a necessidade de ser sustentável e é sustentável pra todo MUNDO na verdade a gente estUda isso, a gente busca refletir. agora é <i>wishful thinking</i> achar que uma sala de aula o que a gente faz não é sustentável né↑   |
| Manu     |  | é uma coisa que eu fico sempre pensando é sustentável pra alguns não sustentável pra outros, pra mim no início não foi- na minha graduação, a gente estudou um pouco de Prática Exploratória né↑ por conta do estágio era a Inés quem dava e a gente tinha e eu ficava pensando assim "a:: tanta bobeira, a gente não tem um texto pra ler" hhh eu achava "a:: pra quê ficar questionando essas coisa? tem que dar aula e aplicar uma teoria, uma metodologia"   |
| Clarissa |  | pois é mas o que estou falando é que assim cada um é sustentável em si mesmo e no que acredita. o professor que trabalha mais né↑ até um professor pesquisador o praticante que trabalha mais com pesquisa ação por exemplo ele é sustentável no desejo dele de <u>mudar</u> ele está sempre ali querendo fazer uma coisa nova, querendo fazer a nova, a gente é sustentÁvel <u>dentro</u> - aí é que a gente entra no no no é quase que uma coisa assim de princípios e parâmetros, nos parâmetros da Prática Exploratória porque a gente é sustentável pelos nossos princípios entendeu? |
| Manu     |  | sim sim  |
| Clarissa |  | mas TUDO é sustentável se a gente pensar   |
| Manu     |  | é o que a Bebel fala falou assim nas últimas reuniões não é que a gente tenha que seguir uma Prática Exploratória mas CADA um tem a SUA Prática Exploratória a maneira de conduzir isso né↑  |
| Clarissa |  | exatamente   |
| Manu     |  | ela fala muito né "cuidado para não sair de uma caixinha e entrar numa outra caixinha né" então, cada um tem a sua maneira de ver isso porque justamente voltando nessa dúvida de "será que eu sou exploratório?", você é exploratória? você se considera uma professora exploratória?   |
| Clarissa |  | olha é MUIto contraditório porque assim eu me conheço até achei interessante você falar de terapia porque sou uma pessoa que faz terapia há <u>muito</u> tempo né↑ então eu- não que   |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | eu consiga mudar muita coisa hhh mas eu tenho um pouco de teor de autoconhecimento então eu sei assim da minha necessidade de controlar as coisas que tem um pouco a ver com minha história de família, então eu acho muito contraditório comigo porque ao mesmo tempo que eu sou muito a:: vejo a exploratória e tentando criar oportunidade pra que >todos participem< eu também sou muito controladora, então eu fico pensando "caramba é quase que meio esquizofrênico" entendeu? é: mas a minha busca é exploratória e é incrível que é sustentada- é sustentável e sustentada no fato que "CARA por que a gente, esse grupo né? ele se mantém e a gente vai mudando as relações?" a minha história é muito incrível porque a Bebel foi minha professora quando eu era pequena e aí a gente-             |
| Manu     |  | =que incrível! =  |
| Clarissa |  | =é? a Bebel foi minha professora com 11 anos de idade no Colégio Jacobina e aí depois a gente se reencontrou- a gente se reencontra e aí eu fui morar nos Estados Unidos- depois de muito tempo, até depois de ter sido aluna da Inés, eu fui fazer meu mestrado fora mas quando eu voltava ao Brasil e se era na época- assim se eu vinha na época de natal e era na época dos eventos eu ajudava nos eventos então assim é quase que uma coisa meio mística, as pessoas não gostam quando a gente está em pesquisa ninguém gosta muito de falar sobre isso, nem de místico nem de uma coisa assim mais é:: pedagógica- uma psic- uma coisa assim mais psicanalítica mas é impressionante como esse grupo é parte da minha vida há tanto tempo, de tantas FORMAS e isso é um exemplo da sustentabilidade né? |
| Manu     |  | exatamente isso porque sua mente vai atrair aquilo que você acredita, crenças suas  |
| Clarissa |  | verdade? é energético né?   |
| Manu     |  | você vai estar <u>com</u> pessoas assim e <u>em</u> ambientes assim e como você está num processo de autoconhecimento né? e isso é processual é pra vida inteira porque a gente viv-  |
| Clarissa |  | SUSTENTÁVEL   |
| Manu     |  | e isso é sustentável né quando você DECIDE pelo autoconhecimento °eu falo isso como terapeuta° quando você DECIDE pelo autoconhecimento não acaba NUNCA né? não acaba nunca e aí você entra num processo de autoconhecimento e obviamente isso é como profissional né? isso não se separa as pessoas às vezes me procuram e dizem "Emanuelle, na minha profissão eu sou   |

|          |  |
|----------|--|
|          | maravilhosa, eu atendo das 8 às 22 da noite sem problema nenhum mas na minha vida pessoa e tal" mas isso não se separa então você como profissional também fica naquele processo de autoconhecimento também e aí a sua mente obviamente ela vai te colocar nos lugares COM pessoas EM ambientes que favoreçam esse processo. é incrível, tem alguns textos que falam que a Prática Exploratória é <terapêutica> porque é a busca do conhecimento, quando você faz terapia, o que o terapeuta faz? ajuda você a se conhecer, como você funciona melhor, em que momentos você tem a crise de ansiedade, em que momentos você está triste, o que você pode fazer quando se sentir triste naquele momento, é tudo processual   |
| Clarissa | e a gente pode até fazer uma ponte com a sala de aula né com <praticante> que é que o Allwright fala da import- que tem um pouco a ver com as <i>learner propositions</i> , o <i>learner propositions</i> que assim é o <i>learner</i> , o professor também, que hoje a gente inclui o professor né, como o que é responsável pelo seu aprendiza::do, pelo seu entendimento de sala de aula e é isso que vai levar ao desenvolvimento né, então isso acontece na sala de aula também, um autoconhecimento maior né, não só- e quando inclui, não é só auto é do outro também, que aí vem a coisa colaborativa, é muito incrível porque, CARA, esses princípios e essas <i>propositions</i> , elas são os princípios para todos os parâmetros, por isso que vai além da sala de aula, óbvio, porque isso é outra idiotice também né, sala de aula e vida, não existe esse muro né, e aí é muito incrível né porque quando a gente se aprofunda, quando a gente entra nisso, a gente vê que não acaba nunca >como você falou< e outra coisa que é muito interessante também que aconteceu na minha <u>tese</u> é que demorou muito pra eu entenDER- porque na tese, eu quis entender- talvez isso te ajude na sua, você pode até visitar até em relação aos dados- |
| Manu     | a SUA está aqui impressa, eu estou lendo, está encadernada, impressa ((mostrando a tese)) hhh  |
| Clarissa | hhh mas é muito louco porque a gente não lê, não dá pra ler linearmente, então de repente isso que eu vou falar pode até te ajudar a chegar ali em alguma coisinha. é eu demorei muito a entenDER porque o que eu queria entender era <o processo de tornar-se pesquisador> e aí eu fiz a pesquisa com a   |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | <p>Midiã, que era uma aluna da especialização, que também estava fazendo a pesquisa dela em Prática Exploratória porque a orientadora dela era a Bebel, quer dizer, tudo muito doido, tudo assim né, mas eu demorei muito a entender porque eu queria ver como ELA estava se tornando pesquisadora exploratória mas EU também estava me tornando porque EU <u>sempre</u> me considerei uma pessoa exploratória na vida, assim uma pessoa mais mais mais diferente com mais recur- a:: é difícil de caracterizar, mas eu sei que eu sou uma pessoa MAIS <u>excêntrica</u> em alguns momentos do que outras pessoas entendeu? mas nunca tinha sido pesquisadora exploratória ((bate uma palma)), eu nunca tinha feito pesquisa exploratória. a minha pesquisa de mestrado foi completamente diferente porque eu criei um currículo de aquisição de segunda língua, então <u>completamente</u> diferente e aí eu demorei- a Bebel falava "olha pra você, olha pra você" e eu não conseguia olhar pra mim, SÓ no final da tese que eu consegui olhar pra mim, me tornando mais-, claro que eu era mais experiente que ela, mas eu também estava me &lt;torando&gt; pesquisadora né, agora uma outra coisa que tem na tese nos &lt;dados&gt; é que tem um momento- porque o que que eu faço na tese com os dados, eu tento <u>pegar</u> é:: excertos, TRECHOS, eu tento <u>pegar trechos dela e meu</u> é: que eu busco temas é:: da Prática Exploratória, então eu tento- então um dos trechos é a sustentabilidade, um dos trechos dos dados é quando ela mostra pra mim que &lt;ela tem interesse em participar da minha pesquisa &gt; porque ela quer <u>continuar</u> a ser exploratória, ela quer <u>continuar a trabalhar</u> com a Prática Exploratória então ela diz que a pesquisa dela e as aulas de especialização não são suficientes, aí eu analiso os dados a partir disso, da sustentabilidade. ALI ela está demonstrando a sustentabilidade- °demonstrando° não é a palavra que a gente usa° ela está se CONStruindo sustentÁvel em Prática Exploratória, pelos dados mesmo ((a participante bate uma mão na outra fazendo barulho de estalo))</p> |
| Manu     |  | que incrível   |
| Clarissa |  | é bem legal, é, você pode dar uma olhada nesses dados  |
| Manu     |  | eu vi, eu estou ali na sua introdução, estava ali namorando a sua introdução porque eu estava construindo a minha e aí toda as vezes que eu escrevia alguma coisa, a Inés apontava para sua tese para dar uma olhadinha lá na  |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | tese, aí eu falei "quer saber? vou imprimir tudo, vou encadernar e deixar aqui porque aí ficar para consultar" porque quando a gente não lê de forma linear a gente vai lendo- mas agora estou trabalhando nos dados, aí peguei e botei ali   |
| Clarissa |  | caraca, as teses me ajudavam muito quando eu fiz o doutorado, me ajudavam MUITO MUITO assim mesmo como você falou IMPRESSAS MUITO MUITO MUITO   |
| Manu     |  | impressas e a gente rabisca e re-rabisca- e os <u>princípios</u> ? a gente estava afalando dos princípios, falamos dos princípios e tal não sei o quê e aí na última reunião lá que está agora o NEPPE e a PE juntas né, eles estavam assim "o que são os princípios?", "a gente segue os princípios?", "tem que seguir os princípios?", tem uma menina lá a Thais que ela está fazendo a dissertação e ela falou assim "nossa, eu tive que sentar assim, fiquei por uma semana só estudando cada princípio assim porque-" o que que são esses princípios né? "eu sigo esses princípios, não sigo esses princípios, qual seria o mais importante?" aquela coisa toda e aí os princípios da Prática Exploratória, como é que eles estão presentes na sua prática docente, se é que a gente só deixa na prática docente né?   |
| Clarissa |  | então isso que eu falei um pouco assim né, que eu acho que não tem essa divisão entre prática docente e outras práticas identitárias na vida e:: eu acho que é um pouco paradigmático, eu <u>ME sinto</u> uma pessoa exploratória, então os princípios, eles fazem parte da minha vida no dia-a-DIA no dia-a-DIA <u>aqui</u> por exemplo que eu estou com tudo no:vo, volta e meia veem os princípios, as questões assim de <u>inclusã:o</u> , de <u>colaboração:o</u> , realmente é como a Bebel fala, na minha tese, eu trabalho com uma visão, eu tenho que dar uma definição de Prática Exploratória e a definição que eu dou é uma definição da Bebel numa conversa que a gente teve, então assim é comunicação pessoal a minha definição de Prática Exploratória na tese que é uma filosofia de <u>vida</u> porque eu fiz uma PEPA, eu estava com muita dificuldade de começar a escrever aí eu fiz uma PEPA no grupo para entender um pouco mais que que era Prática Explorató::ria e aí uma das perguntas era essa "o que é Prática Exploratória?" e a Bebel falava assim "é uma filosofia de vida" então assim que eu vejo os princípios né ↑ como uma forma de viver mesmo de interaGIR |

|      |   |
|------|---|
|      | <p>com as pessoas, me deixa um pouco mais é:: mais aware da importância da colaboração:o, de ver o que que o outro pensa, de criar oportunidades pro que o outro pensa, do que o outro está entendendo daquela situação, é isso os princípios!</p>  |
| Manu | <p>eu vejo muito assim, como uma maneira de humanizar primeiro o SER professor e o SER aluno, o ESTAR em sala de aula né porque a gente vai para a graduação é a gente aprende vários métodos e técnicas e tudo mais e a gente esquece o principal que é ser humano diante de outro ser humano, é:: se mostrar mesmo vulnerável enquanto professor na condição de ser humano então assim, quando você para pra fazer com o outro, você admite que fazendo com o outro fica melhor, quando você admite que a partir do momento que você entende aquela situação, você passa a ter qualidade de vida porque há o entendimento. na hipnoterapia é muito assim porque a partir do momento que você entende os sintomas tendem a diminuir, então quando você entende algo e você sabe que você não vai mudar, então tende a ansiedade aquela coisa do "eu estou fazendo errado, estou fazendo certo, será que o aluno está aprendendo, será que eu estou sendo uma boa professora", isso tende a diminuir porque você tira essa carga de você, você tira essa carga que não é sua, a gente pega muito cargas que não são nossas, então eu vejo muito assim em ser uma filosofia de vida, de ser humano diante de tudo que você estudou, diante de tudo que você aprendeu na faculdade, eu comecei a minha introdução falando de como eu me posiciono como professora né aí depois eu pensei assim "não, eu não comecei quando eu saí da graduação e fui pra sala de aula, eu comecei a ser professora lá quando eu fui pra escola, que eu admirava meus professores, que eu brincava de escolinha em casa, TUDO que meus professores faziam, eu FAZIA em casa com minhas bonecas, a tia passava dever no caderno fazendo os tracinho e eu chegava em casa e eu fazia ISSO porque eu queria muito ser isso e aí tinha alguns professores quando a gente vai pro ginásio né, aí eu tinha uns professores que faziam isso e eu pensava "quando eu for professora não vou fazer isso com meus alunos não, eu vou fazer igual a outra professora" então, eu falo a minha formação não começou na graduação, minha formação começou quando eu estava lá na escola e ela também não terminou quando eu terminei a graduação, ela continuou, todas</p> |

|          |  |   |
|----------|--|---|
|          |  | às vezes que eu entro numa sala de aula, eu estou ali me formando, eu estou ali aprendendo, a gente está ali trocando né↓   |
| Clarissa |  | e você está falando de sustentabilidade né?   |
| Manu     |  | sem dúvida  |
| Clarissa |  | do que que você está falando? isso aí que você está falando é exatamente o seu tema né? e isso é UM:ITO incrível também porque a Inés fala que a gente busca estudar aquilo que é importante pra gente que a gente tem que entender melhor na gente, quer dizer você acabou de dar um depoimento aí justificando o seu tema né, muito legal muito legal hhh   |
| Manu     |  | então, mas é justamente isso quando eu estava fazendo o mestrado eu falava assim "mas isso não está funcionando", Isabel né que foi minha orientadora aqui na UERJ, e eu falava assim "tá, por onde eu começo? tá mas não está funcionando. tá, mas eu não estou conseguindo dar aula direito lá no estado. tá mas-", ai ela falava assim "mas Emanuelle não tem isso-" sabe aquelas coisas assim de budista? "olha a resposta está dentro de você" aquela coisa assim "está dentro de você", hoje como terapeuta eu sei que está dentro de mim mesmo então nem adianta ficar ouvindo conselho não, a gente até ouve conselho para gerar entendimentos mas- está aqui né↑ está aqui em algum lugar do meu subconsciente está aqui >quem eu sou, como eu sou e o que seria melhor pra mim< antes mesmo de eu ter consciência disso né↑ e ela ficava assim que não sei o quê e eu pensava "essa pesquisa está muito doida, isso aqui não vai dar cer::to", eu queria o passo-a-passo, tipo "1. lê isso e escreve sobre isso, 2. faz isso, isso e isso, 3. faz isso", gente↑ isso é muito mais fácil |
| Clarissa |  | mas é porque a gente vem desse leg::do né↑ a gente vem num legado que [vem do positivis::mo   |
| Manu     |  | [focado no resultado  |
| Clarissa |  | é, exatamente-  |
| Manu     |  | e aí Isabel falou "é um processo, curte o processo, esquece o resultado, é um processo, você vai curtir todos os dias a nossa reunião aqui, a sua leitura em casa °a sua escrita°" aí o negócio foi fluindo   |
| Clarissa |  | que legal, é isso aí↑ e é interessante você falar de budismo porque eu sou budista  |
| Manu     |  | eu sei hhh  |
| Clarissa |  | e quando você falou de qualidade de vida, eu lembrei do meu budismo porque assim, quando  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>a gente fala de qualidade de vida, a primeira coisa que a gente tem que pensar é que qualidade de vida não necessariamente- porque a gente- a mente ela julga né, o tempo todo a nossa mente tem esse movimento de julgar então a gente busca bom ou ruim e a gente quer sempre o bom, mas qualidade de vida significa o <u>teor</u>, é o que dá conta da complexidade::de do que acontece na sala de aula mas quando você abre pra isso também necessariamente implica momentos é:: momentos <u>não</u> necessariamente é:: satisfatórios que né? é uma qualidade e o budismo trabalha muito com <u>isso</u> porque é uma grande ilusão achar que é:: um budista só é feliz &gt;não é isso&lt; mas você <u>aprende</u> a lidar com a complexidade, quando você abre pelos princípios, quando a gente cria oportunidade &lt;pros outros, pra tudo, pro coletivo&gt; tudo acontece, não só o <u>bom</u> °é porque aí a gente fala em bom e já está julgando° mas não só o- sei lá, não só coisas porque pode ser bom pra mim e não ser bom pra você então se você abrir pro <u>coletivo</u> não tem como ser bom pra todo mundo, porque por exemplo tem alunos que gostam de de tem alunos que se sentem bem é:: falando, respondendo um exercício, tem outros que são mais <u>tímidos</u> então a qualidade de vida é isso, a qualidade de vida não é um- não tem como- ela é tão complexa que ela não tem como ser boa pra todo mundo porque cada um é de um jeito e aí quando a gente entende isso, o espaço fica <u>maior</u> e aí levando de novo pro budismo, <u>você</u> não depende necessariamente de alguma coisa que é positiva pra <u>você</u> pra ter qualidade de vida porque pode estar sendo positivo pro outro e aí você também dá valor porque o outro naquele momento pode fazer alguma coisa que foi boa pra ele, <u>isso</u> que é a verdadeira inclusão, que é a verdadeira complexidade de tudo porque o que que adianta ser bom só pro professor que está ali falando falando falando e ele está achando que está sendo um máximo mas a gente não sabe o que está acontecendo na cabeça de nossos alunos, o que que adianta ser uma aula que todos os alunos têm que responder responder responder se tem um aluno tímido que não gosta de responder? né, então a qualidade de vida é isso, é você ver- é todo mundo ver o que acontece e encontrar o seu espacinho ali naquela complexidade porque não existe o bom, o bom é bom pra mim e não pode ser pra você ou vai ser pra mim hoje porque dormi bem e não vai ser bom pra mim amanhã que estou cansada</p> |
|--|---|

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Manu     |  | exatamente, é muito- a gente tem sete emoções só uma é boa as outras seis são ruins mas elas têm uma função, de proteger você  |
| Clarissa |  | CLARO, exatamente  |
| Manu     |  | e eu costumo dizer a hipnoterapia é pra todo mundo mas nem todo mundo é pra hipnoterapia porque chega um momento qu-   |
| Clarissa |  | como a Prática Exploratória  |
| Manu     |  | exatamente, porque você num momento ali eu falei com a Inés isso eu vejo muito da Prática Exploratória em tudo né porque é o que a gente vive  |
| Clarissa |  | filosofia de vida  |
| Manu     |  | no momento em que a pessoa me vem com um conflito e aí eu falo assim "bom, agora a gente vai ter que enfrentar esse conflito aquilo que está te machucando aquilo que te MACHUCA aquilo que faz você sofrer é aquilo que vai fazer você crescer é aquilo que vai te tornar mais forte, a gente tem como tirar apagar um abuso sexual? não tem a gente não tem como fazer isso mas a gente tem como olhar pra um outro lado, a gente tem como entender esse processo, a gente pode refletir sobre "como eu posso viver melhor a partir daqui?" a gente tem como tentar buscar o que está te ferindo dessa situação porque você não vai poder apagar o passado, a gente não vai poder tirar essa memória de você mas a gente pode ver como você pode viver melhor apesar disso, então assim, na sala de aula, pode ser que a gente não tenha ar condicionado, pode ser que não tenha um material didático mas é tentar entender como a gente pode conduzir da melhor forma possível mesmo que isso não seja confortável pra mim como professora porque o livro é muito melhor "abre na página 30 e vamos fazer a página 30", sem livro o que que eu vou fazer? eu vou ter que pensar em algo pra gente conduzir e o aluno "a:: sete horas pra mim não é o melhor" "mas é sete horas que a gente tem e como a gente pode levar isso da melhor forma possível?" é nesse ponto aí do que vai incomodando e tentado esclarecer, buscando realmente tentar entender, eu não tinha visto algumas coisas que bom, eu vi na sua tese aí pensei "bom agora não, agora já melhorou, agora tenho uma luz aqui sei por onde conduzir mas como posso fazer isso na minha pesquisa", a vida é isso não tem um caminho certo né tem assim sair da zona de conforto o tempo todo sair da zona de conforto e eu acredito que seja a vida né, minha filha fala "a vida não é um morango" |

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Clarissa |  | e quando você fala aí também da: questão da da você deu o exemplo do abuso sexual e você diz que isso nunca vai ser apagado da nossa vida, isso também é sustentabilidade, sustentabilidade está em TUDO, TUDO porque é processual né? é impressionante. o nosso corpo é sustentável, a gente a gente registra no nosso corpo TUDO e não vai embora pra lugar nenhum, não vai embora não adianta, você faz exercício você fortalece, que é o que você falou você busca meios pra poder lidar com isso de de outras formas mas você está fortalecendo aquilo que está ali, aquele músculo que está li então tudo é sustentável, é MUITO legal esse conceito né? [porque está em tudo                              |
| Manu     |  | [muito muito-  |
| Clarissa |  | [e você vê está nos princípios, os princípios, cara, são foda  |
| Manu     |  | e é o que eu falo a qualidade de vida não é acordar às 10 horas da manhã, tomar café, estar em frente à praia, não, não é essa a qualidade de vida, a qualidade de vida é entender que "bom, são sete emoções, só uma é boa, a gente não vai estar feliz o tempo todo" não vai   |
| Clarissa |  | isso que a gente falou, qualidade de vida é o teor da complexidade, é o que que é, e quanto mais a gente se permite abrir né? ela fica maior   |
| Manu     |  | exatamente exatamente, toma proporções que a gente não consegue "caramba, cheguei aqui oh", eu também tenho esse negócio do controle às vezes e às vezes meio que dá um negócio aqui assim "não, preciso ter mais controle disso" gente, não vai né? °a gente não vai ter mais controle disso não°   |
| Clarissa |  | isso é muito louco também porque levando assim bem objetivamente pra sala de aula é:: o fato da gente- isso acontece comigo né? é:: às vezes eu acabo me vendo em situações- quando eu assisto aulas de colegas e tudo mais, aqui na Alemanha por exemplo, eu assisti uma aula que- toda amarradinha, muito boa mesmo assim, de uma menina mais nova e dominando a tecnologia e os alunos assim- ela entra na sala de aula "guten morgen, Frau- blá-blá-blá" sabe aquela coisa assim parece filme e eu penso "caramba, que máximo, que aula sho-, incrível", mas as minhas aulas não são mais assim porque é:: os alunos fazem baru:lho e às vezes eu fico nervosa um pouco sabe? eu falo "caramba, cara, eu sou |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | exploratória e:: é isso mesmo que eu quero? essa aula barulhenta assim?" então é muito complexo porque às vezes eu fico na dúvida, sabe? tem o meu lado do controle que eu adoro tudo amarradinho, ai é muito louco  |
| Manu     |  | mas o ser humano é incompleto, in não sei o quê, in não sei o quê, eu estava lendo aqui o Paulo Freire, e aqui que ele fala ((mostrando o livro A pedagogia da autonomia)), ele fala "é incompleto, é inconcluso, é imperfeito, é in não sei o quê, in não sei o quê" então, como ser humano, eu sou barulhenta então assim vai ter horas que eu não vou querer ficar quieta, eu como aluna sempre fico quieta né; mas vai ter horas que meus alunos não vão querer ficar quietos vão querer falar e isso vai atrapalhar no meio da minha explicação né às vezes você está explicando sei lá um negócio super importante e o aluno fala assim "o tia, arranquei um dente, aqui o dente caiu" ai você fica assim "gente, mas isso não tem nada a ver com a aula, você pode contar depois" mas ele queria contra agora porque foi na hora que ele lembrou, isso é ser humano né; SER humano é isso é tipo assim "agora eu não consigo ir porque eu preciso fazer xixi", "agora não estou bem porque estou com fome", mas é <u>agora</u> e não dá pra esperar entende? então assim às vezes vai ter o barulho porque "ah estamos na sala de aula, todos uniformizados e todo mundo um atrás do outro" e aí quando a gente olha assim e vê assim um é alto o outro é baixo, um tem cabelo comprido e outro tem cabelo curto, um tem cabelo loiro e outro tem cabelo assim, aí já vai vendo a diversidade de SER humano, são particularidades de SER humano e isso reflete o que está dentro também né; um é mais falante o outro mais quietinho, o outro mais barulhento e não sei o quê, não sei o quê, tipo assim, nunca vai ser aquilo perfeito que a gente aprende lá no PPP né; <i>presentation, practice, production</i> tudo ali amarradinho e por isso eu me frustrava tanto quando eu ia pro estado e meus alunos não correspondiam isso e foi aí que decidi fazer a dissertação porque "gente, não dá certo, nada dá certo nessa escola, nada dá certo com essa turma, por isso dizem que o público está ruim porque eles não conseguem fazer o negócio, eu explico como eles têm que se comportar e eles não se comportam assim", no curso de inglês todo mundo repete bonitinho, na escola pública, eles não repetem, metade repete- |
| Clarissa |  | como se fosse só isso né?  |

|          |  |   |
|----------|--|---|
| Manu     |  | aí a Isabel me disse "mas você já perguntou pra eles o que é aprender inglês? pra você é muito fácil que tem que repetir, será que eles sabem que tem que repetir, você já explicou porquê"   |
| Clarissa |  | que ótimo   |
| Manu     |  | "eles querem aprender inglês?" aí eu falei "é claro que querem, eu estou lá pra dar aula de inglês", mas ela insistiu "então pergunta pra eles o que é aprender inglês e como isso vai mudar a vida deles"  |
| Clarissa |  | incrível né, uma coisa tão simples que você fala "caramba, porque eu não-" né? elas são incríveis, Isabel, Inés, Bebel, Walewska, é inacreditável   |
| Manu     |  | você fica naquele desespero eu sou muito agitada né "não vai dar certo", chorava e Isabel parava assim, olhava, ouvia tudo, aí no final "Emanuelle, você já perguntou se eles querem aprender inglês?", muito tranquila   |
| Clarissa |  | a Isabel é outra né, que é uma pessoa tão tranquila, tão responsável, tão estudiosa e não podia ser mais exploratória, é impressionante porque tem gente que leva a questão exploratória pra ser maluco, pra ser excêntrico, mas né? a Isabel é incrível, cara  |
| Manu     |  | como oportunidade de burlar questões e regras né?   |
| Clarissa |  | ou de não preparar  |
| Manu     |  | e muito pelo contrário, eu já sentia que tinha que preparar muito e pensava "será que essa aula aqui é exploratória? será que dá pra fazer essa questão aqui de forma exploratória?" eu tinha muitas dúvidas e muitas questões, aí quando Bebel vem e fala assim "ué mas tem que ser exploratório pra você, se está sendo pra você, é" tem que ser exploratório pra cada um, cada um vai ver de uma maneira diferente esse negócio do exploratório, eu falava "a até, mas será que estou sendo exploratória com esse exercício aqui?" a Inés perguntou "sustentabilidade, vai estudar também as reuniões?", bem, eu vejo as reuniões como uma maneira de formação, um estar se formando, falando de coisas que a faculdade não:: a gente sai com muitas ausências né? e aí quando você chega ali nas reuniões- porque foi ali nas reuniões que assim eu comecei a entender também, me entender melhor como uma professora de escola pública na época e aí você acha que as reuniões, a importância das reuniões, elas auxiliam nessa sustentabilidade desse processo de autoconhecimento como |

|          |  |  |
|----------|--|--|
|          |  | professora, de autoconhecimento de estar na sala de aula, de conhecimento de sala de aula, como um auxílio de ser exploratório, você acha que as reuniões contribuem para os professores nesse processo? qual a importância das reuniões nesse processo todo? pra mim foi fundamental, porque eu saia de lá com a cabeça formigando "vou fazer isso, vou fazer aquilo", aí fica um tempo sem ir "página 26, vamos fazer o número 1 e vou corrigir daqui há 3 minutos"  |
| Clarissa |  | não é incrível, porque às vezes, na verdade comigo nem acontecia né porque eu tinha o privilégio de morar perto né, você está falando das reuniões mais presenciais ou-  |
| Manu     |  | presenciais  |
| Clarissa |  | pois é exato, então assim, eu tinha um privilégio, mas na verdade a gente pensa que é privilégio mas a gente também cava as coisas né? então, eu já estou na escola alemã há 6 anos e eu dava uma aula nesse horário, mas eu disse que uma vez por mês eu precisava de ter substituição aí eu consegui ter a substituição, eu tive que trocar, eu dava aula uma vez por mês na segunda-feira, aí eu tinha o privilégio de morar perto então assim, eu era religiosa nas reuniões presenciais e eu <u>adorava</u> adorava↑ SEMPRE adoro né↑ incrível tudo que acontecia. às vezes você até achava que não estava acontecendo nada de repente a gente tirava uma coisinha... todo mundo gosta de te ver e aí cada um tem a sua função, aí eu levava o pão de queijo, o seu pão de queijo <u>maravilhoso</u> então assim "se as reuniões têm um papel na sustentabilidade?" assim, <u>claro</u> né, CLARO porque é:: elas são a sustentabilidade em sua forma concreta porque a gente estava ali, hoje a gente pode falar até mais ainda porque a gente vive esse momento remoto então a gente até às vezes reflete mais ainda do que as coisas físicas que a gente tinha e não está tendo no momento, é tudo muito concreto o que acontece nas reuniões, muito complexo também, às vezes a gente tinha uma agenda toda pra cumprir e a gente começava e não saia do primeiro ponto <i>it doesn't matter</i> não tinha problema porque o primeiro ponto era tão complexo que você poderia até encontrar todos os pontos dentro só daquele primeiro ponto, entende? tudo se torna tão banal quando o tesouro- agora uma ponte com o meu budismo, quando o tesouro é o do coração, a gente estava tão inteiro, tão de coração que as coisas fluíam muito, tão |

|          |   |
|----------|---|
|          | <p>claro que isso é importante pra sustentabilidade, uma coisa que a Bebel falava muito e acho que a Inés também é que a Prática Exploratória apesar de ter a gente que podia participar das reuniões ali na PUC, ela também tinha uma nuvem, <u>tem</u> uma nuvem exploratória, porque tem gente em outros lugares que <u>também</u> participa, que <u>também</u> contribui pra sustentabilidade de outras maneiras, isso tem em algum momento na minha tese [...] mas eu acho que as reuniões elas são- como um todo complex- como um fenômeno, é tão complexo [...] eu vejo que as reuniões elas são UMA questão UMA contribuição de várias outras pessoas que contribuem para a sustentabilidade da Prática Exploratória entendeu? então é bem difícil ver COMO [...] mas as reuniões são UMA forma de contribuição pra sustentabilidade [...] tem várias outras formas, mas realmente o que acontece ALI é muito interessante né, as pessoas <u>novas</u> que vêm, os membros da <u>família</u> né, a participação do <u>Lyra</u> e como é importante pra cada um né, a <u>Isolina</u> e o <u>Lyra</u> que iam de táxi e tinham que sair num determinado horário, a <u>Doreen</u> né mais velhinha que vinha lá de Santa Teresa com a bengalinha toda arrumadinha, eu que chegava toda estressada do trabalho, mas ali... sabe? me sentia a exploratória hhh</p> |
| Manu     | <p>you tem algum episódio legal assim que you lembra de alguma reunião que you pensa assim "cara, essa reunião ficou:: na memória assim"</p>  |
| Clarissa | <p>olha, sim, várias né, tem a da minha tese, a importância que foi é:: eu fazer aquela PEPA lá nessa reunião e depois entrou pra minha tese né, que foi quando eu estava com muita dificuldade de começar a escrever e aí eu comecei por causa da minha complex- °todo mundo tem complexidade° mas por causa que eu queria entender melhor esse processo de pesquisador e eu comecei a olhar pra mim e eu tinha aquela questão assim da Bebel ter sido minha professora, tantas questões e aí quando eu comecei a escrever que eu tinha que descrever por exemplo é o contexto e aí eu começava assim com aquela coisa do legado da pesquisa né, "numa determinad- essa pesquisa se dá numa determinada universidade do Rio de Janeiro" COMO que eu iria escrever <u>assim</u> de uma coisa tão pessoal e isso estava me deixando louca porque eu tinha que seguir aquela coisa de pesquisa "departamento de letras do Rio de Janeiro da PUC" e ao mesmo tempo exploratória com aquilo tudo tão tão pessoal ou tão identitário e &gt;eu não estava conseguindo escrever&lt; não estava conseguindo</p>   |

|          |   |
|----------|---|
|          | <p>escrever, nem a metodologia que a gente começa pela metodologia, nem isso eu conseguia, os papeis estavam se misturando MUITO e aí nessa reunião eu FIZ uma PEPPA que era entender melhor o que que era Prática Exploratória pra ver se eu conseguia sair daquele lugar ali que eu estava sem conseguir me desenvolver na pesquisa e aí <u>realmente</u> foi MUITO legal porque eu colhi dados e aí depois eu consegui usar esses dados na pesquisa e aí veio uma liberdade maior para entender e poder definir, tanto que eu vim definir na tese a partir de uma comunicação pessoal ao invés de trazer já uma definição de Allwright, 2009 ou Hanks ou o que quer que seja e aí eu acho que ali eu tive <u>espaço</u> pra poder entender melhor as coisas então esse foi um momento muito importante da reunião e eu acho que um outro também que é recente mas foi muito engraçado hhh foi quando a gente teve visitantes e vários outros e era um grupo assim meio ilustre que é: mencionou um trabalho que eles faziam com aquele professor da escola da ponte em Portugal e aí a gente:: sei lá tentou deixá-los muito à vontade e aí a gente- chegou a hora do lanchinho, botamos uma porção de coisas &lt;pão de queijo, chocolate, não sei o quê&gt; e as meninas não gostaram muito da comida porque elas queriam uma coisa mais saudável e aí a Bebel que é responsável por essa parte né, que leva tudo direitinho, ela congela os biscoitos pra próxima reunião, ela leva o isopor, o isopor não, aquele gelário pra ficar pros refrigerantes, bolsa térmica pros refrigerantes ficarem gelados e aí no final a gente carrega pra ela não carregar muito peso, ela se preocupou pra próxima reunião levar coisa mais saudáveis que as meninas tinham sentido falta e aí ela levou umas maçãs cortadinhas ou umas cenouras, não sei, eu sei que as meninas não foram nunca mais hhh nunca mais apareceram e a gente não liga pra isso porque é o que a gente fala-</p> |
| Manu     | e a gente não come saudável hhh   |
| Clarissa | <p>não, e assim mas a gente levou e a gente também ficou feliz de levar e a gente não ligou que elas não foram porque <i>you can only do so much</i> né? você cria oportuniDADES, agora você não faz o outro a fazer alguma coisa, a gente não pode fazê-las voltarem e por alguma razão que a gente também não sabe elas não voltaram mas aí entra também a questão da <u>nuvem</u>, a Prática Exploratória pode estar na cabeça dessas pessoas na NUVEM de alguma outra maneira entende? então as reuniões</p>  |

|      |  |
|------|--|
|      | também acabam é:: propiciando, criando espaço pra é:: situações e emoções que a gente nunca vai saber o que que são, é isso que a gente tem que tomar cuidado também porque aquele momento ali de quando elas foram e participaram também criou coisas nelas que a gente nunca vai saber o que foi mas criou entendeu? |
| Manu | verdade, fantástico, muito obrigada, gratidão, eu adoro essas conversas exploratórias  |

### Transcrição da conversa com Isolina

|           |   |
|-----------|---|
| Emanuelle | gostaria que falasse um pouco de como você se engajou nesse movimento reflexivo e o que te faz ficar”.  |
| Isolina   | bom↑ eu quando trabalhava- você sabe que eu estou aposentada e já estou aposentada há quase vinte anos né <por incrível que pareça> TUDO quanto era curso que aparecia relativo a:: a ao ensino >eu fazia< TUDO tudo que eu pudesse fazer eu fazia e nisso em 95 eu fiz um curso e conheci a Bebel e a Inés °você vê em 95° então começou- teve umas reuniões com o Moita Lopes lá na UFRJ e uma outra menina Alice Freire >que eu não sei se você conhece< só que Alice tinha sido minha colega, ela tinha entrado na Cultura Inglesa quando eu estava pra sair porque eu saí em 79 da Cultura Inglesa pra acompanhar o Lyra, que <u>também</u> era professor da Cultura só que era da filial Méier e eu trabalhava no <u>Centro</u> , naquela época já não era mais matriz porque quando eu comecei a trabalhar lá na Cultura, o centro ainda era matriz e Alice começou a trabalhar lá, então aí foi ótimo porque eu já conhecia Alice >aquela coisa< e me senti em casa e fiz o curso, só não fiz a apresentação porque naquela época ainda não estava exatamente como se tornou, com pôsteres e tudo, era mais gravação e foi aí que eu comecei e não saí mais, fui eu e a Doreen que começamos ali nesse curso. então↑ bom↑ eu ADORO, eu adoro gente, sou filha única então adoro gente, estou sempre que possível com gente e a Prática Exploratória me deu algo assim que eu que eu acho assim o < <u>mais importante</u> > na nossa vida que é você poder ser autêntica, ter alguém que te ouça e discuta com você MESMO QUE os pontos de vista sejam totalmente diferentes↓ que eu acho que isso↑ que é importante na relação entre as pessoas e é o que eu acho <u>mais difícil</u> , que você consiga |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           |  | conversar com alguém que te ouça, que pense <u>totalmente</u> diferente de você, mas que esteja disposta a raciocinar pra ver se aquilo que você está dizendo tem algum valor ou se vai descartar  |
| Emanuelle |  | uhum   |
| Isolina   |  | que também acho perfeito que você- tudo aquilo que ouviu e que achou que era bobagem, mas ouviu, dialogou, dar seu ponto de vista e eu acho que isso só te traz crescimento... e eu nunca deixei a Prática porque eu acho que isso é MUITO gostoso o que nós temos   |
| Emanuelle |  | é bom ouvir um ponto de vista diferente né, é muito chato todo mundo ter o mesmo ponto de vista  |
| Isolina   |  | não↑ mas é lógico né   |
| Emanuelle |  | se todo mundo concorda por que a gente está aqui?  |
| Isolina   |  | aí acabou acabou, se todo mundo gosta do azul, coitado do amarelo né? hhh  |
| Emanuelle |  | é verdade hhh, então como você define isso?  |
| Isolina   |  | eu acho que a Prática Exploratória... tentar definir sem usar a teoria hhh   |
| Emanuelle |  | sem usar o "indefinidamente sustentável"   |
| Isolina   |  | eu acho que a Prática Exploratória, ela enfatiza principalmente essa questão do você é:: ver, olhar e tentar entender, e aceitar o que está acontecendo <u>mesmo</u> que você saiba que não vai mudar nada, mesmo que você ache que não vai mudar nada, se você ver, conseguir olhar o que está ali e tentar entender, você acaba lidando MUITO melhor do que outra coisa qualquer, é a questão da base da da da psicanálise, apesar de eu não ter feito psicanálise   |
| Emanuelle |  | por isso que estou fazendo psicanálise hhh   |
| Isolina   |  | você está fazendo como futura psicanalista?  |
| Emanuelle |  | como futura psicanalista↓  |
| Isolina   |  | é↑ porque o caso é esse, você não muda o que está fora, mas você acaba se mudando e na hora que você se muda, você acaba facilitando e tornando mais agradável a situação, então, eu acho que a Prática Exploratória te dá muito isso de você tentar entender e se não puder mudar, aceitar, mudando ou não, mas pelo menos tornando- porque eu acho que o principal, eu acho que o principal da sustentabilidade de qualquer coisa, seja sala de aula, seja um relacionamento, seja tudo é você tornar prazeroso aquilo que você- aquela situação que você está vivendo |
| Emanuelle |  | exatamente   |
| Isolina   |  | porque senão não dá certo  |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| Emanuelle |  | precisa ser sustentável, senão não é sustentável, igual a dieta, se você começar uma dieta que não consegue seguir, se for muito restritiva não vai ser sustentável   |
| Isolina   |  | não, de jeito nenhum  |
| Emanuelle |  | e você acha que frequentar às reuniões contribui pra esse movimento de continuidade, de sustentabilidade? Qual o papel das reuniões na Prática Exploratória?  |
| Isolina   |  | eu acho que sim, eu acho que sim, voltando a dizer, desde que seja prazeroso pra você e para as pessoas com quem você está lidando porque eu acho que quando se fala em qualidade de vida, <u>todo</u> MUNDO acha que é aquilo TU::DO <u>perfeito</u> , <u>tudo</u> nos devidos lugares e não, pode ser a maior bagunça, mas desde que você esteja <i>enjoying</i> , está perfeito entendeu? então eu acho que se houver essa essa sensação, esse <i>feeling</i> , essa emoção como a Adriana gosta muito de usar emoções né que eu acho que é o <i>feeling</i> , mas bom† você já deve ter me ouvido falar que o nosso problema de relacionamento são as palavras, a escolha que você faz das palavras pode te ajudar muitíssimo ou pode estragar tudo, entende? então eu acho muito difícil isso, por isso que é bom <esse olho no olho, esse estar junto, essa reunião> porque eu acho que você transmite alguma coisa além das palavras que você está dizendo entendeu? então eu acho isso muito importante |
| Emanuelle |  | e as reuniões têm o lanche e quando a gente está ali comendo, baixa a guarda né, está todo mundo ali lanchando, comida tem disso né   |
| Isolina   |  | é† vamos ver quando a gente pode voltar a essas reuniões né?  |
| Emanuelle |  | comer aquele biscoitinho que a sua funcionária faz  |
| Isolina   |  | pois é, eu acho muito gostoso esse tipo de reunião e nós tínhamos mais ainda, houve uma época em que a gente estava muito junto entendeu? e isso já- poxa tem séculos, eu fiz uma loucura porque de vez em quando eu faço umas loucuras, eu resolvi organizar os meus retratos que eu não organizava há quase vinte anos, estava tudo em álbuns separados e eu resolvi botar tudo junto- olha eu estou ficando louca e o que tem de retrato- não, sabe porque? eu estou a fim de começar a separar fotos que sejam de pessoas que não sejam assim tão próximas do meu filho e dos meus netos porque senão vai dar muito trabalho para eles queimarem, então eu quero  |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           |  | dar para as pessoas para as pessoas poderem usar entende? então eu fui ver e tem tanta gente, tem MUITA, tem muita história pra contar, se a gente fizesse um pôster com todas as fotos que tirávamos e agora tem esse problema, é muito bom você tem as fotos mas você acaba não vendo né   |
| Emanuelle |  | é↑   |
| Isolina   |  | você acaba não vendo, aquele foto de papel era mais fácil e se a gente for pegar daquela época de foto de papel, eu acho que a gente vai encher aquele salão que a gente fazia ali da pastoral, vai encher as paredes todas com tantas fotos   |
| Emanuelle |  | vai ser lindo  |
| Isolina   |  | é muita coisa  |
| Emanuelle |  | ia ser lindo, eu visualizei porque cada foto traz uma narrativa, tem uma história...   |
| Isolina   |  | não↑ tem tem muita coisa, muito bom  |
| Emanuelle |  | agora a gente abre o Zoom né e está em casa, mas antes eu lembro que você vinha da sua casa de táxi e o táxi vinha buscar e tinha que voltar, o seu esposo ficava sentado, esperando, então o que que motivava porque quando era presencial era mais difícil continuar indo às reuniões, mesmo depois de aposentada  |
| Isolina   |  | é justamente isso, esse contato e me dá <u>ainda</u> a sensação de que <u>ainda</u> estou dentro da sala de aula porque eu SINTO falta da sala de aula, <u>por incrível que pareça</u> , eu sinto falta da sala de aula, EU ano passado, eu devo ter guardado aqui não sei aond- tem que ver onde é que está, mas eu ano passado eu tive assim uma surpresa, eu recebi um e-mail de um aluno meu, de um aluno surdo meu da última escola que eu trabalhei BOLAS eu saí de lá em 2002 e ele me achou não sei como porque eu não tenho Face, eu não sei como que ele me achou e me mandou um e-mail. eu respondi e ele disse assim "você se lembra de mim?", "não", eu não disse que não, logicamente, mas quando ele falou "Felipe surdo", <eu me lembrei> e eu sou péssima pra nome, Emanuelle, os meus alunos depois se acostumavam porque eu às vezes rebatizava eles e não adiantava, eu chamava o José de Francisco e o Francisco de João e eles depois já se acostumavam porque eu tinha, no final não porque eu só tinha as turmas do: só tinha as turmas de uma matrícula, mas houve uma época que eu dava CINQUENTA NOVE horas de aula por semana, eu tinha quinze turmas no município mais quinze- era quinze de cada matrícula e tinha |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>mais dez turmas na Cultura- dez não, nove porque depois aumentaram- aumentou a grade do quarto ano e eu tinha 9 turmas na Cultura, então era uma loucura, guardar o nome de todo mundo não dava, eu tenho- eu SOU ainda sou mas eu era ÓTIMA em fisionomia, então eu guardava a fisionomia deles e sabia o lugar que eles ficavam normalmente porque eu não, eu não gostava de trabalhar com um aluno atrás do outro entendeu? quando eu comecei a trabalhar, eu comecei a trabalhar no primário, me formei- formada já né porque antes de formar, eu já trabalhei- eu dei aula no admissão, não sei se você já ouviu falar do admissão, antigamente você fazia uma admissão, eram três meses para você poder entrar no segundo segmento do Fundamental, então eu estava no <u>antigo</u> científico e sempre gostei muito de ajudar em matéria de DAR aula entre aspas e meu diretor me convidou e eu fui dar aula nesses três meses pra uma turma, eu tinha dezesseis anos e peguei uma turma de quarenta meninos e quarenta meninas separados, eu dava português e matemática, mas depois quando eu me formei eu fui trabalhar com AE, você já ouviu falar em AE? ((eu faço balanço a cabeça, sinalizando que não conheço)) era um aluno especial, era um aluno limítrofe, então eles separavam as crianças que tinham dificuldade de aprendizagem e aí eu peguei uma turma que tinha cinco níveis, era uma turma de dezesseis crianças com cinco níveis e tinha uma menina que sabia ler perfeitamente, fazia tudo e tinha um que não sabia nem o que era o A, então eu tive que trabalhar em grupo e daí eu nunca mais, mesmo que- eu trabalhei em escola que tinha que funcionar com aquele sistema de um atrás do outro, mas eu trabalhava em grupos que eu acho muito- talvez isso seja uma coisa também que da Prática me agrada que é o trabalhar em grupos que eu acho que te facilita demais porque você se pega uma turma de quarenta alunos, você dividindo em cinco você tem oito grupos então, ali sempre tem um líder, sempre tem <u>um</u> que ajuda o outro, então no fim das contas você não trabalha sozinha, você trabalha com oito ajudantes, então facilita o teu trabalho e eu acho que eles aprendem também a interagir e aprendem a realmente se ajudarem então eu sempre trabalhei- talvez isso seja outra coisa na Prática que me agrada ((trabalho colaborativo))</p> |
|--|--|

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| Emanuelle |  | eu estou pensando aqui mesmo nos princípios né o trabalhar colaborativamente pro desenvolvimento mútuo, pra união-  |
| Isolina   |  | -pois é, eu acho que isso é- agora isso foi uma coisa que surgiu da minha vivência  |
| Emanuelle |  | da necessidade né?  |
| Isolina   |  | então isso sempre continuou e eu acho que talvez por isso é que eu GOSTE tanto dessas reuniões, agora realmente era difícil porque às vezes eu demorava duas horas pra voltar de lá da::- não sei quando voltarem as reuniões como é que vai ser porque o Lyra antigamente, ele ainda participava mais ativamente quando ele fazia- mas principalmente quando havia uma parte de interpretação porque ele fez- ele era intérprete né de português-inglês e português-espanhol, então ele sempre dava umas coisas- ele nunca entrou porque ele nunca largou o magistério, quer dizer, deixou de dar aula em 79 quando nós fomos pra fora né porque além de professor, ele era funcionário do Banco do Brasil então nós ficamos dez anos fora, então pra ele ficar e agora é cada vez mais difícil, não sei como vai ser, mas que eu pretendo se voltar, eu ainda pretendo ir a uma de vez em quando porque eu acho isso muito gostoso↓ |
| Emanuelle |  | é muito bom né↑ e como você relaciona os princípios, esse movimento reflexivo com a sua vida porque tem alguma tese que eu li que diz que- alguém conceituou a Prática Exploratória como um modo de viver, uma vivência porque não adianta só usar ali na sala de aula, a gente VIVE os princípios né, a gente VIVE esse movimento reflexivo no dia a dia também-   |
| Isolina   |  | -eu acho que isso acaba sendo quase que inconsciente o Emanuelle, eu acho que é a questão- é:: é mais- como que eu vou explicar? se você se acostuma a fazer algo você acaba fazendo aquilo quase que automaticamente, então de vez em quando você se dá conta de que você está quase fazendo um pôster do que está acontecendo hhh   |
| Emanuelle |  | hhh   |
| Isolina   |  | entende? você fica "por que?" e esse porque da Prática, eu acho muito legal que esse porque é da criança, a criança quando começa a falar quando ela começa a descobri o mundo ela está sempre assim "mas por quê, por quê, por quê?" e isso eu acho é:: essa curiosidade é MUITO legal, eu acho que isso é que faz você continuar raciocinando, eu acho que isso me ajuda a manter minha cabeça  |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           |  | funcionando, bolas, estou com quase oitenta né, eu fiz setenta e oito, então essa questão do porquê "mas por que isso?" até hoje eu me vejo perguntando- médico, vou a médico "mas tem que fazer isso", "mas por quê?", eu quero que me explique, me dê um motivo pra fazer isso   |
| Emanuelle |  | faz muito sentido né, porque se a gente não prevê a mudança, não tem essa intenção inicial de "ah preciso mudar essa situação", não é mudar mas é entender então quando a gente pergunta o porquê "por que aconteceu isso? por isso, por isso", "atah", é assim mesmo que a criança faz né, "entendi, está bom"  |
| Isolina   |  | é↑ o negócio é esse, mesmo que não aceite porque às vezes não dá porque tem coisas que você não pode mostrar né, mas se é algo que a sua- o teu raciocínio dê como plausível você vai em frente  |
| Emanuelle |  | muito bom, tem algum episódio legal assim de sala de aula que você lembre, dos eventos da Prática Exploratória, esses dias passou aquele vídeo naquele evento né e tinha uma foto sua no chão, montando lá um pôster, tem alguma coisa que você lembre de evento ou de sala de aula que tinha ali o movimento exploratório...  |
| Isolina   |  | bom↑ de evento eu acho que o evento assim que que mais me marcou foi o do labirinto né, fomos nós que fizemos o labirinto, então:: eu nem sei se essa de eu sentada no chão foi do labirinto porque naquela do labirinto- não sei se você chegou a conhecer pessoalmente a Solange, você conheceu a Solange?   |
| Emanuelle |  | conheci num evento que eu estava participando com o neto   |
| Isolina   |  | é↑ ela foi com o neto é↑ que nesse evento quando ela foi eu já não estava, eu já tinha vindo pra casa, mas até o marido dela que já faleceu há algum tempo o Carlos também já esteve lá, mas foi um movimento- foi uma loucura aquilo que nós fizemos, até hoje estou querendo descobrir como é que nós chegamos àquilo? porque alguém falou e nós resolvemos fazer aquele labirinto né >aquilo foi uma loucura, foi↑< aquele evento foi uma marcação- agora tem <u>muita</u> - relativo à Prática Exploratória, não à sala de aula mas relativo à Prática Exploratória tem <u>muita</u> coisa, tem Lancaster que nós estivemos lá, tem Barcelona, tem a Escola da Ponte, tem tem VÁRIOS, tem vários, tem um evento que nós fizemos, que nós fomos em São Paulo, |

|           |  |
|-----------|--|
|           | <p>lá em Campinas e nós éramos mais que a audiência que estava assistindo porque sabe aqueles eventos macro que tem dez mil e uma coisa ao mesmo tempo? então acaba ficando três quatro elementos então tem <u>muita</u> coisa na tua cabeça. agora na sala de aula, dentro- durante a aula, eu me lembro de uma coisa que é uma questão da da autoestima, já nesse último colégio que eu trabalhei, que eu também trabalhei em <u>pouquíssimos</u> colégios, eu trabalhei desde 62, eu trabalhei como professoranda numa escola, depois trabalhei numa outra escola primária, sai dali e fui pra uma de quinta a oitava série e aí viajei quando eu voltei essa de quinta a oitava série não tinha mais inglês, só tinha Francês e queria que eu ficasse fora de turma, eu disse "de jeito maneira, eu quero turma" e aí fui pra uma outra escola, aí quer dizer, na realidade, eu trabalhei em quatro escolas só durante a minha vida toda porque eu sou muito gato, eu me acostumo num lugar e não quero sair dali, então eu tinha um aluno, sabe esse tipo de aluno que era jogado, que ninguém- que não tinha relacionamento com ninguém:: que ninguém dava bola pra e::le entendeu? e eu me lembro que foi numa: numa época de Copa do Mundo e eu ADORO, falou em Copa do Mundo, Jogos Panamericanos, essas coisas, esses movimentos, eu gosto muito↓ então eu levava mil coisas, jornais- que aqui em casa meu marido AINDA HOJE ele assina três jornais, ele assina "O valor"- aliás três não quatro "O valor", "O estadão", "A folha" e "O globo" ainda hoje↓</p> |
| Emanuelle | passa o dia inteiro lendo o jornal   |
| Isolina   | <p>pois é, fora as revistas que agora também tem só "Veja", a "Época" acabou então era um mont- aqui a minha casa era- eu estou querendo me desfazer, tem mil coisas, dicionários que agora já ninguém mais usa dicionário mas quando ele era intérprete- dez mil e uma coisas eu tenho que fazer isso também mas- então:: eu levei muitas coisas a esse menino e ele disse assim "eu posso trazer um jornal dos esportes que meu tio tem?", eu disse "claro"↑ <u>olha</u> foi um sucesso, ele levou um jornal dos esportes da Copa do Mundo de 50 que o tio dele tinha, <u>Emanuelle</u>, daquele dia em diante- primeiro, a escola toda ficou conhecendo, não me lembro- me lembro do menino na minha frente, não me pergunte o nome porque eu não me lembro, ele mudou da água pro vinho porque TODO mundo quis ver aquele jornal, lógico,</p>  |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
|           |  | imagine que nós em 2000 com um jornal de 1950 na mão-   |
| Emanuelle |  | da COPA   |
| Isolina   |  | da Copa do Mundo e aí ele foi em todas as salas que eu dava aula que era quase praticamente- era praticamente a escola toda era minha de inglês, pra mostrar, então ele ficou conheci- ele mudou então isso é muito importante, então de sala de aula o que me lembro assim mais foi desse menino e outras coisas porque eu trabalhei com surdo-mudo e pra mim era um drama naquela época você não conseguia aprender Libras, era <u>muito</u> difícil, eu tinha uma professora que era do núcleo lá, que era professora da escola e ela era ótima tanto que era ótima que tiraram ela pro Helena Antipoff né, ela teve que sair de lá, então eles vinham falar comigo mas vinham falar comigo com gesto, eu digo "calma, fala devagar" ((fazendo gesto de devagar com as suas mãos)) porque eles achavam eu entendia tudo que eles falavam, então me lembro de muitas coisas dessas crianças que tinham essa deficiência auditiva, eu tive MUITOS bons momentos na minha vida como- com alunos MUITOS MUITOS |
| Emanuelle |  | esse menino que ninguém queria, que ninguém dava atenção e tal e que mudou, a que você atribui essa mudança de comportamento, essa mudança de percepção dele mesmo né, virou a chavinha e foi embora né↑  |
| Isolina   |  | é porque ele se sentiu aceito, se sentiu importante, ele que não era notado, passou a ser conhecido   |
| Emanuelle |  | e a Prática Exploratória tem muito disso né?  |
| Isolina   |  | pois é↑ e eu acho que isso é MUITO MUITO importante   |
| Emanuelle |  | quando os alunos vão na PUC né, que eles se sentem...né-  |
| Isolina   |  | se sentem OUVIDAS, se sentem ouvidas e eu acho que isso é muito importante  |
| Emanuelle |  | isso é fantástico, dos princípios todos lá- porque assim quando alguém me pergunta o que é Prática Exploratória, eu só falo de duas coisas entendimentos e qualidades de vida, são gerados entendimentos para as qualidades de vida, não são só esses os princípios, tem MUITA coisa ali, tem trabalho colaborativo, tem o trabalho para a união de <u>todos</u> , desenvolvimento de <u>todos</u> é:: dos princípios assim qual que você acha que seria assim "olha, esse é o fio que conduz, é o que faz todo o trabalho, é o que inclusive gera todos os outros"   |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
| Isolina   |  | mas eu acho que são basicamente esses dois, é você procurar entender pra alcançar àquela qualidade de vida que você deseja... seja fora ou seja dentro... é você conseguir, tentando- ouvindo né, porque quando você vai refletir, você tem que primeiro ouvir pra poder você pensar, não é isso? então, você ouve, você pensa, você reflete, mesmo que você não consiga mudar, você passa a aceitar àquilo e aquilo te dá um conforto maior, te dá essa qualidade de vida que a gente busca... apesar que eu acho que qualidade é aquela história da palavra, não é necessariamente sinal de que é bom, a qualidade que você busca é poder entender o que ESTÁ acontecendo, seja bom ou seja ruim                    |
| Emanuelle |  | e isso é qualidade de vida  |
| Isolina   |  | pra mim é, você você- a qualidade de vida é você ver o que está acontecendo mesmo que não seja bom, mas é o que É, a qualidade é o que É né isso, então se é bom ou se é ruim, não importa mas que você aceite  |
| Emanuelle |  | então assim, mesmo antes de conhecer a Prática Exploratória você já se considerava uma professora exploratória né?  |
| Isolina   |  | eu sempre procurei cursos porque eu GOSTO, como eu falei, eu gosto muito de dar aula, eu gosto muito de gente e eu sempre procurei ouvir muito entendeu? talvez, no caso, como eu sempre fui sozinha, eu gostava de gente, era bom ter alguém que me ouvisse né? porque- e eu nunca vivi sozinha realmente porque eu tenho assim, eu tenho amigos de exatamente de <u>setenta e três anos</u> que ainda a gente tem contato, que estudou comigo no jardim de infância e continuam até hoje entendeu? então eu tenho vários irmãos, vários sobrinhos, sendo filha única, mas eu tinha necessidade dessa coisa, desse relacionamento entendeu? então, talvez seja esse o motivo de eu sempre ter ouvido muito os outros |
| Emanuelle |  | fantástico, é:: se você hoje fosse trabalhar numa sala de futuro professores de inglês, o que você acha que é importante- porque a formação atual de professores não privilegia isso né? a PUC é privilegiada porque tem a Inés, mas outras faculdades não, então o que você acha que é preciso abordar nos cursos que é importante pra o futuro professor de inglês-   |
| Isolina   |  | eu não acho que é só pra professor de inglês, é pra qualquer professor né, [Emanuelle   |
| Emanuelle |  | [qualquer um  |

|         |   |
|---------|---|
| Isolina | <p>[qualquer um, aliás eu nem acho que é pro professor, é pra qualquer ser humano, eu acho que primeiro, o mais importante é você saber trabalhar em grupo, sempre achei e outra coisa, é tentar fazer com que as pessoas entendam que não adianta você ser egoísta e guardar pra você aquilo que você está fazendo porque eu me lembro de coisas que acontecem, quando eu dava aula em colégio particular era aquela coisa, aquela COMPETIÇÃO, não adiante você- eu posso dar pra você o meu plano de aula, que diga-se de passagem, eu só consegui seguir a risca o meu plano de aula talvez uma meia dúzia de vezes, meia dúzia dessas vezes que foi quando alguém foi me assistir e que eu seguia porque eu nunca consegui porque às vezes eu pensava, bom, eu vou dar isso, mas se surgir algo na sala de aula que me proporcionava trabalhar outra coisa, tranquilamente eu ia trabalhar, eu sempre fiz isso, talvez porque eu fui assim como aluna, eu vivia interrompendo meus professores, eu me lembro que eu tive dois professores que eu tive brigas com eles dentro da sala de aula e depois acabamos ficando amigos, mas porque é aquela história eu queria entender porque aquilo, não me satisfazia só a aula mas porque? eu vivia interrompendo meus professores e não me incomodava que meus alunos interrompesse, talvez porque eu sempre tivesse interrompido meus professores, então, você pode fazer seu plano de aula, você pode passar pra sua colega e ela pode seguir exatamente, mas não vai ser a mesma aula porque ela não é você, então você pode explicar o caminho das pedras porque as pessoas não vão seguir da mesma maneira que você segue, então eu acho que em primeiro lugar é isso , é saber trabalhar em grupo e saber trocar ideias porque às vezes você está na sala de aula com uma turma e você dá uma matéria- eu me lembro que quando eu dava aula nessa escola quando era véspera de prova de matemática, meu alunos ficavam doidos, de vez em quando eu parava a minha aula porque alguém "ah mas como é que é?" e eu parava minha aula pra explicar um exercício que eles queriam e eu acho que às vezes você falando com outro professor mesmo que ele não seja da sua matéria, ele notou alguma coisa num aluno que você não notou...PORQUE passa despercebido, o que me chama atenção pode não ser a mesma coisa que te chame atenção e se você falar comigo eu vou dizer "poxa,</p> |
|---------|---|

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           |  | como eu fui deixar passar isso?" então isso te ajuda e eu acho que isso na formação de um professor é muito importante, não deixa de ser um dos princípios que o Dick colocou da <colaboração> e isso acaba te unindo, se na hora de resolver um problema que é o que mais a gente tem, se você tiver alguém que te ajude a resolver o negócio é muito mais simples, é muito mais simples- NÃO É MAIS SIMPLES, mas você dispende menos energia ((colaboração, estar com o outro, atenção ao que o outro, seja aluno ou seja professor))  |
| Emanuelle |  | esse processo de pesquisa, se eu tivesse que falar tudo que eu tenho de experiência de Prática Exploratória, talvez fosse um trabalho superficial, mas aí eu tenho a pessoas que estão colaborando, tem você, falei com a Walewska, falei com a Clarissa, tem a Bebel, tem a própria Inés, então assim, aí vocês têm mais experiência, têm mais prática, têm mais histórias, têm mais narrativas, se eu tivesse que construir sozinha, a minha experiência de 2016 pra cá  |
| Isolina   |  | mas escuta, também tem uma coisa, Emanuelle, o tempo não significa a quantidade de coisas que você aproveitou porque às vezes você vive vinte anos e deixa passar tantas oportunidades não vividas, não realmente aproveitadas e você em dois anos consegue aproveitar mais do que outras em vinte, tudo depende da sua disposição de observar tudo entendeu? de poder ver tudo, de poder olhar tudo, é uma questão- eu acho que eu sou assim muito:: talvez egoísta no sentido que eu quero aproveitar tudo então quando eu vou em algum lugar eu começo a querer ver tudo, a pegar- você já deve ter notado, eu não sou uma pessoa que moda, que todo mundo faz então eu vou fazer NÃO, eu quero ver aquilo que me agrada e eu olho muito pro olho da pessoa, pra sentir porque o que me interessa é o que está dentro, não é o que está fora entendeu? eu acho isso muito gostoso |
| Emanuelle |  | muito bom, eu não tenho mais nada pra falar  |
| Isolina   |  | eu espero que tenha ajudado em alguma coisa, eu acho a Prática assim, eu adoro, entendeu? eu adoro as nossas reuniões, SINTO falta entendeu? SINTO falta das pessoas que já passaram e as que não estão passando mais por vários motivos, sinto saudades da Solange, tem a Marja que já se foi e essa nunca mais vai voltar, tem a Doreen- você conheceu a Marja? ((respondi acenando negativamente com a cabeça)) acho que não  |

|           |  |  |
|-----------|--|--|
|           |  | né? tem a Doreen que agora é mais difícil pra ela porque a gente vai ficando velho e fica cada vez pior né? tem várias pessoas, muitas pessoas assim como as pessoas que passam pela sua vida e deixam saudades né?  |
| Emanuelle |  | eu vejo esse meu trabalho como construir um legado, essa pesquisa é um legado, sempre penso em como isso vai contribuir pra construção desse legado e essas pessoas também ajudaram a construir esse legado  |
| Isolina   |  | sempre, sempre, sempre, de tudo você sempre aproveita alguma coisa, mesmo que você pense "não valeu coisa nenhuma", mas um belo dia você lembra "e aquilo que aconteceu?" quer dizer, ficou, ficou lá na gavetinha que você deixou fechada mas um dia aparece, agora, eu acho muito bom e gosto muito de livro apesar de agora não estar lendo quase nada- mas eu acho a sala de aula muito prazerosa, MUITO prazerosa, muito gostoso  |
| Emanuelle |  | tem uma energia né   |
| Isolina   |  | energia é algo que não se pode explicar, é aquela história, você não pode explicar, mas a energia- e é algo que as reuniões presenciais são muito importantes, eu acredito que possa passar energia aqui nessa conversa obviamente mas o tocar- eu tinha um colega do cultura que também já se foi e ele dizia "a pele é uma coisa muito importante" e essa energia de tocar e estar próximo é MUITO MUITO MUITO importante por isso que acho que a sala de aula é muito boa porque a energia que você- isso te fortalece entendeu? isso é muito gostoso   |
| Emanuelle |  | são muitas pessoas ali né, cada uma com uma história diferente, uma compreensão diferente, aí tem o desafio de você como professora porque você tem a intenção de falar algo, mas aí chega de quarenta maneiras diferentes   |
| Isolina   |  | completamente e o que você fala pode chegar pra um e não chegar pro outro tranquilamente...tem que haver essa empatia de qualquer maneira, eu me lembro que eu conversava muito com os meus alunos fora de aula mais do que qualquer coisa e eles falavam "ah porque fulano-" eu dizia assim "escuta, se você gosta de uma pessoa e ela diz assim 'o que que você tem hoje? hoje você não está legal', ai você pensa 'é mesmo, estou com uma dor de cabeça'", você vai falar qualquer coisa, agora se alguém que você não gosta chega perto de você e diz assim "ih você hoje está tão bonito", ai você diz "por que ontem eu não estava?" é |

|           |  |   |
|-----------|--|---|
|           |  | ou não é? então se você tem um bom relacionamento você pode dizer certas coisas, pode escolher a palavra errada porque o outro tenta entender aquilo que você quis dizer, agora quando você não gosta o negócio é meio sério, então eu acho que a principal coisa de quando você vai entrar numa turma é mostrar que você está aberta a <u>aceitar</u> pra poder ser aceita |
| Emanuelle |  | perfeito  |