



CONSTRUINDO SABERES DOCENTES: O PAPEL DAS NARRATIVAS PARA UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA

BUILDING TEACHING KNOWLEDGE: THE ROLE OF NARRATIVES IN REFLECTIVE TEACHER EDUCATION

Emanuelle de Souza Fonseca Souza¹

Renan Silva da Piedade²

Resumo: A partir de uma conversa exploratória (Dias *et al.*, 2021) com Vanessa, docente em uma escola municipal localizada na zona sul do Rio de Janeiro, e considerando a que sistemas de coerência (Linde, 1993) os relatos da participante se (des)alinham, este artigo tem como objetivo compreender como as narrativas de histórias de vida podem ser ferramentas teórico-práticas essenciais na construção de saberes na/sobre a docência, bem como uma possibilidade de promover reflexões sobre a prática pedagógica. Alinhados à perspectiva qualitativa de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006), para analisarmos as vivências em questão, articulamos as epistemologias da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006), os princípios da Prática Exploratória (Miller, 2012), as histórias de vida de Linde (1993) e os saberes docentes de Tardif (2014). As análises sugerem que as experiências pessoais e profissionais, quando ressignificadas, promovem uma prática docente ético-crítica, além de apontarem para a importância de espaços coletivos de troca e reflexão na construção de um ensino mais humano e colaborativo.

Palavras-chave: Narrativas de histórias de vida; Prática exploratória; Formação docente; Saberes docentes; Prática reflexiva.

Abstract: Based on an exploratory conversation (Dias *et al.*, 2021) with Vanessa, a teacher at a municipal school located in the south zone of Rio de Janeiro, and considering which coherence systems (Linde, 1993) the participant's reports are (mis)aligned with, this article aims to understand how life story narratives can be essential theoretical-practical tools in the construction of knowledge in/about teaching, as well as a possibility of promoting reflections on pedagogical practice. Aligned with the qualitative research perspective (Denzin; Lincoln, 2006), to analyze the experiences in question, we articulated the epistemologies of Critical Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006), the principles of Exploratory Practice (Miller, 2012), Linde's concept of life stories (1993) and Tardif's notion of teaching knowledge (2014). The analysis suggests that personal and professional experiences, when reinterpreted, promote an ethical-critical teaching practice, as well as they point to the importance of collective spaces for exchange and reflection in the construction of more humane and collaborative teaching.

Keywords: Life story narratives; Exploratory practice; Teacher education; Teacher knowledge; Reflective practice.

¹ Pós-doutoranda e doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora de língua inglesa da Secretaria de Educação de Maricá (SME), Maricá (RJ), Brasil. E-mail: emanuellefonsouza@gmail.com

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Doutor em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mail: renan.piedade@puc-rio.br



1 Primeiras palavras

A Educação no Brasil, apesar das dificuldades e dos percalços significativos, é visivelmente formada por uma gama de particularidades e potencialidades que nos chamam a atenção cotidianamente. Pensando, por exemplo, no contexto das escolas do Amazonas, Ribeiro (2021, p. 38) propõe uma série de ações pedagógicas voltadas para a educação ambiental, visando “redirecionar, ampliar e aprofundar o estudo e o conceito de meio ambiente no currículo escolar de forma multidisciplinar e permanente”. Na conjuntura educacional pública cearense, Nunes e Lustosa (2023, p. 727) refletem sobre possíveis práticas institucionais para atender às pessoas com deficiência, buscando romper com um “modelo de educação especial compreendido [por elas] como segregacionista”. Já no âmbito universitário federal de Santa Catarina, Pires e Moraes (2014, p. 1202), ao problematizarem as atividades elaboradas por alunos e ex-alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³, pensam sobre a importância de os professores em formação terem “contato com a realidade e a vivência escolar durante o curso de licenciatura”. Enquanto isso, no Rio de Janeiro, o grupo interinstitucional e interdisciplinar da Prática Exploratória – do qual ambos fazemos parte há alguns anos como professores-formadores – tem elaborado uma série de encontros e atividades a fim de gerar qualidade de vida em nossas salas de aula e em outros ambientes profissionais (Moraes Bezerra, 2012; Deosti, 2016; Moura, 2018; Fonseca, 2024).

Envoltos em uma diversidade sem tamanho, devido às especificidades de cada cenário supracitado, seja lá o espaço-tempo em que estejamos inseridos, há algo que nos une: a construção de nosso fazer pedagógico se dá na experiência, nas relações interpessoais, a partir das narrativas cocriadas no dia a dia (Miller, 2013). Justamente por isso e por acreditarmos no potencial das narrativas como processo e produto de investigação, a partir de uma conversa exploratória (Dias *et al.*, 2021) com Vanessa, docente em uma escola municipal localizada na zona sul do Rio de Janeiro, e considerando a que sistemas de coerência (Linde, 1993) os relatos da participante se

³ 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 15 jan. 2025.

(des)alinham, este artigo⁴ tem como objetivo compreender como as narrativas de histórias de vida podem ser ferramentas teórico-práticas essenciais na construção de saberes na/sobre a docência, bem como uma possibilidade de promover reflexões sobre a prática pedagógica. Tendo em conta que somos todos linguistas aplicados críticos (Moita Lopes, 2006), praticantes exploratórios (Miller *et al.*, 2008) e docentes éticos-críticos-reflexivos em constante formação (Miller, 2013), buscaremos compreender de maneira qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) os dados em questão.

Com isso em mente, terminada esta introdução, a pesquisa conta com uma revisão de literatura que articula os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), da Prática Exploratória (PE) e da visão de formação docente ética-crítica-reflexiva; na sequência, apresenta as noções de narrativa/história de vida e de sistema de coerência, alinhadas ao viés socioconstrucionista de discurso (Moita Lopes, 2001; Bastos, 2008); logo após, anuncia as configurações metodológicas do estudo, as reflexões geradas na análise dos dados e, por fim, as palavras finais.

2 Linguística aplicada crítica, prática exploratória e formação docente: diálogos possíveis

Área na qual nos inserimos e localizamos este artigo, a LAC⁵ tem como intuito “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14) – entre eles as vivências e os dilemas de professores em formação inicial e/ou continuada –, considerando o papel constitutivo do discurso no ambiente pedagógico e em outros múltiplos cenários.

Para entendermos melhor, é importante destacar que o conhecimento é uma construção social que valoriza tanto a interação quanto a singularidade de nossas experiências. Nesse sentido, podemos afirmar que a LAC se dedica a examinar, de forma minuciosa, as produções linguísticas e as condições sociais de um contexto específico (Fabrício, 2006). Esse olhar pode abranger diferentes áreas, como a produção de materiais didáticos (Souza; Piedade, 2024), as configurações identitárias do coordenador

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da concessão de bolsa de estudo número 171657/2023-3, recebida pela primeira autora.

⁵ Por questões de tempo e de espaço e por não ser o foco deste artigo, não faremos explicações históricas/cronológicas sobre a área. Para saber mais sobre esse tópico, indicamos o texto escrito por Matos (2012).



pedagógico (Magalhães; Nóbrega, 2015), as dificuldades na aprendizagem de línguas (Albuquerque; Dellagnol; Santos, 2021), entre outras.

Nesse tipo de processo investigativo, é, portanto, fundamental não apenas observarmos o que está ao nosso redor compondo o ambiente sob escrutínio, mas também considerarmos as nossas vivências em si – compreendidas como sócio-história (Moita Lopes, 2006). Dessa forma, justificamos o olhar atento que lançamos para as narrativas docentes neste artigo ao pensarmos que nossas trajetórias formativas constituem uma das fontes mais significativas para entendermos uma dada realidade (Liberali, 2010). Nesse sentido, embora em diversas situações sejam diminuídas e reduzidas a um mero relato anedótico – principalmente quando analisadas em pesquisas de base positivista –, a partir dessas trajetórias, vemos a pluralidade de crenças, emoções, identidades e noções particulares de mundo presentes no vasto campo da Educação (Tardif, 2014).

Na LAC, tão importante quanto olhar para nossos percursos formativos é observar os participantes com quem nos propomos a trabalhar em nossos empreendimentos de pesquisa. Contudo, vale salientar que não nos referimos a uma observação qualquer. Há várias nuances imbuídas nesse ato e ele tem a ver com um observar cuidadoso, respeitoso e atencioso. Para explicá-lo, nos debruçamos nas palavras de Hanks (2017) no que diz respeito à necessidade de estabelecermos relações de coleguismo no trato com o outro. Tal noção ganha espaço, por exemplo, em Ewald (2015), quando a autora realizou um estudo que buscou entender, no contexto de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa, a (re)construção identitária de uma professora de inglês, que, como parte de seu processo de formação continuada, foi incentivada a tornar-se pesquisadora reflexiva. Tratou-se, mais especificamente, de uma investigação colaborativa para entender o projeto de constituir-se pesquisadora, a partir de dados gerados em entrevistas de pesquisa adaptadas para estabelecer um foco exploratório para as questões trabalhadas.

Tendo em conta esse fazer investigativo colegial, atencioso e respeitoso com o outro de que estamos tratando, Ewald (2015, p. 30) menciona:

[minha] inserção [na pesquisa] propiciou que a relação entre nós [ela e os envolvidos na pesquisa] ocorresse em um plano em que os alunos-professores não estavam servindo de objeto de pesquisa para mim, mas sim agindo como coparticipantes da busca pelo entendimento.

Com isso, em total alinhamento com a proposta da LAC, nós e a autora nos afastamos da “crença [positivista] de que o saber em si está acima de qualquer consideração ética”. Aproximamo-nos, em contrapartida, da ideia de que “a atividade de formular teorias, [no sentido de construção de conhecimento], é algo que se dá como parte



de uma prática social” (Rajagopalan, 2003, p. 21). Essa prática considera, como um de seus princípios, as complexidades e subjetividades dos indivíduos inseridos no cenário investigado.

Além disso, o cuidado com o outro também tem a ver com a realização de “questionamentos sobre os anseios, dificuldades, inseguranças, emoções, alegrias, satisfações dos indivíduos envolvidos direta ou indiretamente em nossos estudos” (Piedade, 2019, p. 26). Isso se evidencia neste artigo, cujo foco está em analisar as narrativas docentes de Vanessa (professora de inglês e nossa colaboradora), ao nos preocuparmos em refletir sobre seus saberes docentes (Tardif, 2014), sem deixarmos de lado as singularidades inerentes ao seu (e ao nosso) caminhar profissional. Dito isso, buscamos estabelecer um diálogo com a participante que perpassa o mero fornecimento de dados para análise posterior. Procuramos, ao contrário, construir um vínculo de parceria com ela, postura essa que faz parte do paradigma da LAC e também da Prática Exploratória (como veremos adiante), pois prioriza o social, o compartilhamento de ideias e o aspecto interacional de nossas histórias de vida (Linde, 1993), na tentativa de (re)construirmos saberes profissionais/epistemológicos favoráveis (Moraes Bezerra, 2007; Tardif, 2014), e ao mesmo tempo conexões humanas que promovam em nós um senso de agentividade.

Essa agentividade se liga ao reconhecimento de que somos pesquisadores que agem, pensam e apoiam uns aos outros, sem hierarquizações no desenvolvimento do trabalho conjunto. Como linguistas aplicados, somos levados a desempenhar, então, papéis agentivos nas decisões sobre o que, como, para que, com quem e em que contexto pesquisar, sendo esse um fator crucial desde a escolha do tema e dos participantes, passando pela geração, seleção, transcrição e análise dos dados, até as discussões finais.

Toda essa delimitação, por sua vez, deve estar impregnada de uma responsabilidade sociopolítica, visando à promoção de uma sociedade mais justa e menos opressora. Em outras palavras, reconhecemos “a urgência de conduzirmos investigações responsivas” que focam “no processo de reinvenção e de fabricação permanente da sociedade” (Fabrício, 2006, p. 58). Consequentemente, apontamos “para a possibilidade de e responsabilidade por mudanças e construção de valores, sentidos e futuros [docentes] possíveis” (*ibid.*, p. 58), focados aqui nas narrativas de Vanessa, mas que podem contribuir, assim esperamos, para as reflexões daqueles que se interessam pelas temáticas abordadas ao longo do artigo.

Por falarmos em reflexões, embora não se limite ao contexto pedagógico, recorremos às palavras de Miller *et al.* (2008, p. 146) para explicarmos sobre a PE⁶ – sem deixarmos de falar da LAC, áreas afins que são:

uma maneira indefinidamente sustentável **em que** professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, **se engajam** para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. Estendemos, aqui, o alcance da Prática Exploratória para além da sala de aula (...) e da escola, re-contextualizando a postura investigativa e ‘o trabalho para entender’ na (...) reflexão profissional de professores (grifos do original).

A partir dessa afirmação, podemos dizer que a PE lança um olhar humanizado e não tecnicista para os contextos investigados, visto que somos todos incentivados a problematizar questões que nos saltam aos olhos durante o ensino/aprendizado diário. Trata-se, então, de uma forma de ser/estar em sala de aula e de fazer pesquisa que nos estimula a ficarmos “mais atentos, aguçando o olhar, o ouvir e o sentir do que acontece enquanto está acontecendo” (*ibid.*, p. 147). Destarte, as nossas experiências formativas e as elucubrações que fazemos sobre elas, tanto para a PE quanto para a LAC, são maneiras de “saber/sentir, ser/conhecer, participar/observar”, sem estabelecermos fronteiras entre “ação/percepção, teoria/prática, afeto/cognição” (Chiesa, 2020, p. 218).

Retomando a pesquisa de Ewald (2015, p. 39), uma das participantes, quando convidada a caracterizar a PE (por ser esse um dos focos do estudo), afirma que se trata de “viver, interagir e partilhar tentando entender o porquê de tudo que nos chama atenção. [Acrescenta, ainda, que] falar sobre PE sempre é agradável e ao mesmo tempo difícil, pois ach[a] que é mais vivência do que definição”. Elegemos essa fala por ela destacar o caráter participativo da PE (similar à noção de relação colegial explicada anteriormente sobre LAC), já que, além de serem praticantes, os integrantes do grupo são encorajados a expressar suas opiniões sobre a teoria em si e sobre as pesquisas e as indagações pedagógicas uns dos outros. Além disso, o discurso da participante traz à tona o ponto-chave da PE: questões (ou *puzzles*, como chamadas pelo grupo) da vida em sala de aula e fora dela surgem e praticantes podem agir para entendê-las em profundidade (Miller, 2012), levando-os a ponderar sobre os aspectos positivos e/ou negativos ligados às suas vivências formativas.

Sob esse viés, destacamos que a PE busca gerar compreensões locais por meio da colaboração entre docentes [em serviço e/ou em formação], estudantes, coordenadores e

⁶ Por questões de tempo e de espaço e por não ser o foco deste artigo, não faremos explicações históricas/cronológicas sobre a área. Para saber mais sobre esse tópico, indicamos a pesquisa de Nunes (2017).



supervisores – todos vistos como praticantes exploratórios. Esse processo acontece sem recorrer a métodos ou técnicas de ensino que não promovam reflexões. Assim, essa prática se baseia em alguns princípios fundamentais, que não devem ser entendidos como uma sequência dada, uma receita pronta, em uma ordem hierarquizada. São eles:

priorizar a qualidade de vida; trabalhar para entender a vida na sala de aula escolar/universitária ou em outros contextos de formação profissional; envolver todos neste trabalho; trabalhar para a união de todos; trabalhar para o desenvolvimento mútuo; integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais [em serviço/em formação]; fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos (Miller *et al.* 2008, p. 147).

Juntos, esses princípios apontam para posturas não neutras, de tomada de partido, pois nossos entendimentos sobre o que ocorre na sala de aula e na pesquisa têm como base a argumentação, a troca de ideias, em um processo de construção de conhecimento “democrático, fluido, afetuoso, honesto, respeitoso, colaborativo e intencional acerca do contexto em que nós, participantes-praticantes, nos encontramos” (Dias *et al.* 2021, p. 27). Dessa forma, todos temos a chance de compartilhar nossas narrativas e de colocar “em palavras [nossas] preocupações, curiosidades, sentimentos, emoções, dentre outros aspectos que constroem a complexidade da natureza humana” (Nóbrega Kuschnir, 2003, p. 170).

Conectada a esses princípios da PE e aos pressupostos da LAC, a visão de formação docente com a qual nos alinhamos opera sob direcionamentos éticos, críticos e reflexivos. Longe de ser um processo profissional que consiste em aplicações de teorias científicas, em concepções comportamentalistas, focadas no treinamento, na instrumentalização e no preparo estritamente técnico de professores, como infelizmente ainda vemos em muitos cursos de licenciatura (Alberto; Plácido; Plácido, 2020), trata-se de uma política de valorização do indivíduo em formação. Ele, por sua vez, deve ser mobilizado e se construir como um mobilizador de conhecimentos em seu fazer pedagógico cotidiano (Tardif, 2014).

Diante disso, é o caso de nos questionarmos diariamente sobre nossos saberes docentes (devidamente explicados na seção 2.2, em conexão com a ideia de sistemas de coerência) e sobre como anda nossa trajetória de (trans)form(ação) docente e investigativa, a partir das perguntas: estamos fomentando liberdade de expressão ou aprisionamentos de ideias? Estamos construindo narrativas plurais ou histórias monotemáticas? Estamos sendo devidamente respeitosos e inclusivos com a sócio-

história alheia ou promovendo exclusão social? (Auto)análises dessa natureza são uma das múltiplas formas de fazermos com que professores/pesquisadores “participem, pensem, assumam compromissos e se submetam à crítica de seus valores, normas, condutas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos” (Piedade, 2019, p. 44), sendo a vida em sala de aula e/ou a produção de uma dada pesquisa contextos a serem ocupados à luz de uma dimensão política.

Essas acepções dão o tom formativo ético/responsivo do qual não abrimos mão na escrita deste artigo, sobretudo por nos permitirem “ter acesso a um universo de possibilidades, que permitem o desenvolvimento constante da personalidade criativa e de ações reflexivas” (Liberali, 2010, p. 76). Isso ganha corpo ao olharmos para nós mesmos e para as narrativas de Vanessa, em um entrelaçar de histórias sensíveis e preocupadas com as (suas/nossas) realidades pedagógicas, tecidas sob os princípios da LAC e da PE, dados os alinhamentos teórico-práticos já mencionados.

Em consonância com Noguera (2012, p. 147), apostamos, portanto, em uma formação/atuação docente ética-crítica-reflexiva como “uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária”. Em nosso entendimento, é uma proposta de amor à humanidade que habita em cada um de nós (Fulgêncio; Flor do Nascimento, 2012), cujo fio condutor é a palavra, o discurso, a narrativa – tópicos pormenorizados a seguir.

3 Os estudos de narrativas e as histórias de vida: fundamentos para a prática docente reflexiva

Sendo foco de interesse de diversas áreas, as narrativas, na perspectiva dos estudos da linguagem, foram inicialmente estudadas pelos linguistas Labov e Waletzky (1968). Para os autores, as narrativas eram uma maneira de recapitular eventos vivenciados no passado através de orações sequenciadas cronologicamente. Dessa forma, os linguistas voltavam sua atenção para a estrutura e para os aspectos formais das narrativas. A partir dos estudos de Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972) surgiram outras possibilidades de pesquisar as narrativas (Bruner, 1990; Linde, 1993; Riessman, 1993; Mishler, 1999, 2002; Moita Lopes, 2001; Bastos, 2005, 2008; Bamberg; Georgakopoulou, 2008). Alinhados, assim como nós, à uma visão socioconstrucionista de linguagem, ou seja, sendo os significados das nossas interações construídas “pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na

instituição” (Moita Lopes, 2001, p. 59), os autores mais contemporâneos analisam as narrativas por perspectivas mais culturais e sociais, isto é,

[...] as histórias não servem fundamentalmente para informar um “real” que lhes antecede e sobrepõe, então, o que se está reivindicando para as narrativas são funções mais complexas e mais comuns à experiência cotidiana, relacionadas à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e a construção de um sentido de quem somos e do mundo que nos cerca (Bastos; Biar, 2015, p. 101).

Acrescentamos a esta lista de funções para as narrativas a sua capacidade de contribuir para a construção de saberes docentes (Tardif, 2014), ampliando a compreensão sobre o processo formativo dos professores. Por isso, acreditamos que o estudo de Linde (1993), que se volta para as histórias de vida, será bastante útil para entender como Vanessa se constrói, ao narrar sua trajetória, como uma professora-praticante-exploratória ao longo de sua formação. Ao olharmos para as histórias de vida da participante, que são biográficas, temos a oportunidade de acessar as dimensões objetivas e intersubjetivas de suas vivências.

Linde (1993) define as histórias como unidades sociais e orais, que surgem a partir das interações entre as pessoas, e que expressam quem somos e como nos tornamos quem acreditamos ser. Além de sociais, as histórias também são internas e subjetivas, pois organizam nossos entendimentos de eventos passados, presentes e conjecturas futuras. Outra característica importante sobre essas narrativas é a reportabilidade estendida, “isto é, elas são narráveis e são contadas e recontadas ao longo de um longo período de tempo” (*ibid.*, p. 20), bem como haverá sempre algum ponto avaliativo relacionado ao caráter do falante. Para a autora, mesmo reconhecendo que as narrativas apresentam uma sequência de eventos, esta não é fixa.

Durante sua pesquisa, Linde (1993) mapeou três unidades discursivas: narrativa, crônica e explicação. A narrativa se trata da unidade mais básica do discurso, que pode ser considerada como história, narrativa e/ou relato (auto)biográfico e apresenta uma estrutura com base nas análises de Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), composta por:

- (a) **sumário** – refere-se a uma visão geral da história;
- (b) **orações de orientação** – são informações contextuais necessárias para entender a história, tais como o tempo, o lugar, os personagens envolvidos e a situação inicial;
- (c) **orações narrativas principais que compõe a ação complicadora da história** – são os eventos centrais que fazem a história se mover;

(d) **orações avaliativas** – trata-se da postura do narrador, de como expressa sua opinião, julgamento ou interpretação sobre os eventos narrados. Essas orações podem ocorrer em diferentes posições na narrativa, não tendo localização fixa na narrativa, podendo ser **externa** – quando o narrador reflete sobre a história de uma perspectiva temporal ou emocional posterior ao momento de narrar; **encaixada** – quando a avaliação está inserida na história diretamente em meio à descrição dos eventos;

(e) **resultado** – trata-se do desfecho ou resolução da ação complicadora;

(f) **coda** – é a parte final da narrativa que encerra a história, conectando-a ao momento presente.

Já a crônica, não identificadas nos dados que por ora apresentamos neste manuscrito, “consiste em recontar uma sequência de eventos que não possui um único ponto avaliativo unificador” (Linde, 1993, p. 85), pois se trata de momentos de avaliação isolados. A explicação segue uma estrutura composta por uma proposição inicial, seguida de argumentos que justificam os motivos pelos quais os interlocutores devem acreditar no narrador. Como é composta por explicações, a narrativa é construída com os marcadores “porque”, “portanto” e “então”, além de exemplos ilustrativos. Neste artigo, as explicações desempenharão um papel central na história de vida de Vanessa, uma vez que as compreendemos como um recurso indispensável para validar as vivências narradas.

No que tange às avaliações, para Linde (1993), nas narrativas, elas são fundamentais para a construção do *self*, ou seja, a imagem que o narrador quer que seu interlocutor tenha dele. Conforme veremos na seção analítica, observamos que a história narrada por Vanessa pretende gerar a percepção de que a professora experiente, que admiramos, foi sendo construída durante seus anos de magistério, de que a formação docente é processual, dinâmica e leva tempo. Nas crônicas e explicações, as avaliações contribuem para o exercício da reflexão sobre o que está sendo contado, tendo em vista que as avaliações expressam crenças, princípios, valores, atitudes e entendimentos dos envolvidos sobre o mundo e sobre si mesmos (Linde, 1993).

Para uma narrativa ser considerada reportável, Linde (1993) destaca a coerência como condição importante, isto é, uma narrativa precisa fazer sentido para os interlocutores. Logo, uma narrativa demanda uma sequência que estabeleça um sentido consistente e lógico, permitindo a compreensão dos ouvintes e evitando contradições e dúvidas sobre o tema. Para isto, as histórias de vida são construídas a partir da continuidade entre os fatos relatados, estabelecida por dois princípios derivados da

organização de seus elementos estruturais, os quais dão sentido à narrativa: o princípio de causalidade e o de sequencialidade.

Destacamos que a organização das histórias de vida não segue a ordem cronológica dos eventos como em Labov (1972), mas se relaciona a sistemas que se fazem coerentes em determinadas situações de nossas vidas, como por exemplo, a escolha de determinada profissão (Linde, 1993; Souza, 2023). Diante disso, Linde (1993) caracteriza a causalidade e a continuidade como os princípios de coerência nas narrativas de experiência pessoal. Conforme a autora sugere, a causalidade se organiza através de uma sequência de motivos aceitos pelos interlocutores como uma boa razão para que algum evento específico seja relevante a ponto de ser narrado. Dessa forma,

[...] 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 (Linde, 1993, p. 127).

É importante salientar que existem algumas estratégias que auxiliam na construção da causalidade e da continuidade, como por exemplo, a criatividade do narrador. Para Linde (1993), a construção da causalidade também pode ser construída por meio de atributos pessoais positivos e por uma variedade de explicações que legitimam o que está sendo dito. Acreditamos que, ao estudar a história de vida de Vanessa, teremos a possibilidade de compreender os percursos formativos e as práticas docentes em sua complexidade, atendendo ao propósito de fazer sentido e contribuir para a melhoria da qualidade da formação de professores.

3.1 Os sistemas de coerência e os saberes docentes

Para Linde (1993), a coerência valida o que está sendo narrado. Logo, além da coerência já explicada previamente, a autora traz o conceito dos sistemas de coerência, que se trata de um sistema que atende às demandas discursivas de entendimentos, avaliação e construção de relatos de experiência (Linde, 1993, p. 164). Os sistemas de coerência se configuram como um sistema de crenças e atributos culturais que são compartilhados entre os participantes das interações por meio de particularidades, tais como, vocabulário, contexto, ideologias, pontos de vistas, julgamentos, comportamentos, valores, princípios, entre outros. Os sistemas de coerência podem ser mais específicos quando relacionados a alguma área, mas podem ser relacionados a conhecimentos mais

populares. Observamos, por exemplo, que Vanessa se constrói em volta dos seus sistemas de coerência ao narrar sua trajetória: a insegurança do início profissão, os desafios encontrados, a busca por uma metodologia perfeita, os princípios da PE, o amor pelo magistério.

Ao analisarmos a narrativa de Vanessa, identificamos o sistema de coerência especializado da PE, que se trata das crenças e proposições utilizadas por estudiosos pertencentes a uma área específica de conhecimento (Linde, 1993). Podemos dizer que alguns dos termos utilizados são: o conceito das qualidades das vidas (Maciel, 2023), os pôsteres, os entendimentos, a colegialidade, os princípios, as proposições, os *puzzles*, as questões instigantes, entre outros que já foram mencionados⁷. Reconhecemos que, embora Vanessa não fale destes termos explicitamente, eles permeiam toda a narrativa como será mostrado nas análises. Outros tópicos como os desafios do início da profissão, a busca pela sala de aula perfeita, as dúvidas de uma professora iniciante, as frustrações que trabalhar no magistério gera, podemos relacioná-los com o sistema de coerência do senso comum de professores em geral.

Por compartilharmos sistemas de coerências como professores e fazermos parte das mesmas comunidades – da PE, da LAC e de professores de inglês éticos-críticos-reflexivos –, reconhecemos a narrativa de Vanessa como uma possibilidade de compreendemos os saberes docentes experienciais. Para Tardif (2014), os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana e são partilhados com seus pares, mais ou menos experientes, tornando os professores “não apenas um prático, mas também um formador” (*ibid.*, p. 52). Tais saberes se caracterizam como um conhecimento heterogêneo adquirido em muitas fontes, “em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (p. 109). Além disso, trata-se de um saber existencial, relacionado não apenas à experiência de trabalho, mas “à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser” (p. 110). Nesta perspectiva, estudar as narrativas de histórias de vida docente é valorizar o professor como sujeito de conhecimento, sendo “uma forma profundamente humana de realizar pesquisa” (Barkhuizen, 2014, p. 3). Ao narrar suas experiências, Vanessa reflete criticamente sobre sua prática, evidenciando os saberes construídos ao longo do tempo,

⁷ Por falta de espaço para desenvolver tais temas com mais detalhes, sugerimos as leituras de Maciel (2023), Souza (2023), Côrtes (2023) e Griffó (2024).



premissa alinhada com os princípios da PE, que compreendem as experiências docentes como oportunidades de aprendizagem (Allwright, 2005).

Conhecidas as construções teóricas do artigo, na próxima seção, apresentaremos as configurações metodológicas.

4 Configurações metodológicas

Com o propósito de refletir a partir das experiências de uma professora de inglês sobre suas práticas, alinhamos nossas escolhas metodológicas à abordagem qualitativa com o objetivo de gerar entendimentos sobre os significados atribuídos às trajetórias formativas docentes. Compreendemos que a pesquisa qualitativa se faz essencial para investigar fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis, uma vez que prioriza o universo de significados, valores, crenças e relações humanas (Minayo, 2001) de todos os envolvidos, participantes e pesquisadores. Dessa maneira, “a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social pela raça e pela etnicidade [do pesquisador] e daquelas pessoas que fazem parte do cenário” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20).

Para traçar esse caminho investigativo com o objetivo de compreender como Vanessa constrói sentido sobre sua formação docente, elegemos as narrativas de histórias de vida (Linde, 1993), pois as entendemos como expressões de experiências vividas. Ademais, compreendemos as narrativas não apenas como eventos passados, mas como um recurso que reforça valores culturais e sociais, bem como uma forma legítima de produção de saberes. Dessa forma, acreditamos que relacionar a pesquisa qualitativa com as narrativas de histórias de vidas nos possibilita gerar entendimentos profundos e situados da formação e das práticas docentes. Logo, este diálogo nos permite olhar para as subjetividades e para os contextos culturais, promovendo uma compreensão mais reflexiva da educação e das qualidades das vidas de todos os envolvidos (Maciel, 2021).

Os dados analisados no presente manuscrito são parte da tese de doutorado da primeira autora deste artigo⁸. Tanto os autores deste artigo quanto Vanessa fazem parte

⁸ Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, informamos que este estudo está de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Em respeito aos participantes de pesquisas científicas envolvendo seres humanos e no compromisso ético, elemento essencial para o progresso científico e tecnológico, destacamos que o projeto de pesquisa coordenado pela primeira autora, ao qual este artigo se vincula, possui parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.



do Grupo da Prática Exploratória e a escolha da participante se deu por ela ser uma das membras mais antigas e por participar ativamente de praticamente todas as atividades propostas, atuando como uma espécie de colaboradora-orientadora de muitos membros recém-chegados. No que diz respeito à geração de dados, optamos pela realização de conversas exploratórias (Dias *et al.*, 2021), pois as entendemos como uma forma de “estar abertos ao diálogo, às trocas de aprendizados e à pluralidade de assuntos que podem surgir, valorizando e respeitando as opiniões, as emoções, a agentividade e as necessidades de todos os envolvidos na conversa” (*ibid.*, p. 27). Durante as conversas, temos a oportunidade de “exercitar uma escuta sensível e atenta às nossas demandas, afetos e questões, os quais podem mudar ao longo da interação” (*ibid.*, p. 28).

Vanessa é uma professora muito querida e admirada por todos que a conhecem. Desde o início de sua carreira, atua como professora de inglês em uma escola municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro e faz parte do Grupo de Prática Exploratória desde 1998. A praticante integra o grupo de forma muito ativa e colaborativa, trabalhando em parceria não apenas com seus alunos, mas também com muitos licenciandos durante sua atuação no PIBID. A conversa com Vanessa, da qual retiramos os excertos aqui analisados, aconteceu virtualmente por uma plataforma de videoconferências utilizada para reuniões online em fevereiro de 2021. A temática da conversa era entender as razões que a levaram a permanecer no grupo por mais de duas décadas. Nesta primeira conversa, Vanessa construiu uma longa narrativa, contando sobre sua formação docente. Depois deste encontro, a conversa foi gravada e transcrita, considerando de forma adaptada as convenções dos estudos da Análise da Conversação (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1974). Por nos alinharmos a uma forma ética de trabalhar, após transcritos, houve um segundo encontro para que Vanessa pudesse ter acesso aos primeiros dados gerados. Ler a transcrição da primeira conversa foi ter uma nova chance de tecer mais reflexões e ampliar nossos entendimentos sobre as práticas e formação docente.

Destacamos que reconhecemos a narrativa de Vanessa como uma história de vida (Linde, 1993), pois é atravessada pelo senso comum do que é ser professora e pelo sistema especializado (*ibid.*, 1993), que compartilhamos por sermos membros do Grupo de Prática Exploratória. Ao longo da narrativa, observamos que a participante constrói sua história, buscando coerência discursiva para representar quem ela é: uma professora sensível, afetuosa, dedicada e comprometida com seus alunos. Além disso, ressaltamos

que a (co)construção da narrativa acontece entre duas colegas que não são apenas professoras de inglês, mas também praticantes exploratórias. Como sua interlocutora, a primeira autora deste artigo também confere coerência para a história, estabelecendo relações de sequência e causalidade aos eventos narrados (Linde, 1993). Para o presente artigo, selecionamos três excertos com as linhas enumeradas a partir do número um para facilitar a organização.

5 Entre desafios e descobertas: as narrativas e os saberes docentes

Com o intuito de compreender as narrativas de histórias de vida (Linde, 1993) como uma alternativa teórico-prático de construção de saberes na/sobre a docência, bem como os múltiplos significados que as experiências compartilhadas promovem na prática pedagógica, apresentamos três excertos da conversa com Vanessa. Os trechos escolhidos não estão na sequência da conversa e foram eleitos para propor uma reflexão sobre a formação docente a partir de nossas vivências, na esperança de contribuir para a formação de professores.

Ao ser questionada sobre as razões que têm levado Vanessa a permanecer no Grupo de Prática Exploratória por mais de vinte anos, a participante conta sobre o início de sua trajetória como professora. Ela narra sobre a decisão pelo magistério e os desafios do começo de carreira após sua formatura.

Excerto 1: “a sala de aula não era aquilo que eu esperava”

Vanessa	1	eu comecei a trabalhar no município e no colégio
	2	particular aí a sala de aula não era aquilo que eu
	3	esperava. eu não conseguia me conectar com os
	4	alunos e eu ficava assim morrendo de inveja porque
	5	os professores de <u>ciências</u> e de <u>história</u> tinham uma
	6	relação tão próxima com os alunos que era era o que
	7	eu <u>queria</u> essa relação mas aí é óbvio que naquela
	8	época eu não sabia disso né? eu falava “mas como é
	9	que eles sabem dessas histórias e eu não sei?”,
	10	“como que ele sabe disso dessa aluna e eu não sei?”
	11	tá, tudo bem né? e aí né? vida que segue e eu sempre
	12	queria é:: uma sala de aula que tudo desse certo
	13	>óbvio é o que a gente quer a expectativa né? a sala
	14	de aula perfeita< que te dizem que tem que ser assim
	15	>principalmente quando você está no colégio
	16	particular< você é muito cobrada né? e:: eu ia a
	17	tudo quanto era seminário <u>tudo</u> né? tinha um... sei
	18	lá, “vamos falar sobre <u>amarelinha</u> ” eu ia e até
	19	incentivada mesmo o município incentivava “vai pra
	20	isso vai pra aquilo” eu ia a tud-

Fonte: Elaboração própria – dados gerados para a pesquisa de doutorado da primeira autora (2025).



Linde (1993) define histórias de vida como unidades sociais e orais que surgem de interações e expressam quem somos e como nos tornamos quem acreditamos ser. Neste primeiro excerto, Vanessa narra os desafios marcantes de sua trajetória docente inicial, compartilhando sua percepção de desconforto e estranhamento sobre sua prática no ambiente escolar.

Dentre as três classificações propostas por Linde (1993), identificamos este excerto como uma narrativa. Com isto, apontamos, nas linhas 2-3, um sumário sobre o que será narrado “a sala de aula não era aquilo que eu esperava”. Na linha 1, Vanessa orienta sua interlocutora sobre onde a história aconteceu e, a partir da linha 3, ela apresenta a ação complicadora em torno da qual a história gira: “eu não conseguia me conectar com os alunos”. Entre as linhas 4-6, Vanessa fala sobre como sentia “inveja”, e começa uma explicação sobre esse sentimento, que se trata do desejo de vincular-se com os alunos como os professores de ciências e história. Nas linhas 7-8, percebemos que Vanessa faz uma avaliação externa sobre sua experiência passada, reconhecendo que, “naquela época”, ela não tinha a compreensão que tem hoje. Assim, quando a participante traz os pensamentos daquele momento, através de falas reportadas, entendemos que ela faz uma avaliação, chamando atenção para a necessidade de nos colocarmos em uma postura reflexiva a partir de desafios que não são aprendidos nos cursos de graduação: estabelecer vínculos afetivos com os alunos. O fato de não se sentir confortável com o seu lugar na sala de aula fez Vanessa questionar o que poderia estar acontecendo e buscar respostas para suas dificuldades, mesmo que não estivesse claro naquele momento (linhas 7-8).

Nas linhas 11-12, a participante levanta outras duas questões desafiantes que marcam o começo de sua trajetória profissional, que identificamos também como ações complicadoras: o desejo de ter uma sala de aula ideal e a pressão do ambiente escolar na rede privada (linhas 15-16). Na linha 14, Vanessa faz uma avaliação negativa em relação à ideia da sala perfeita, uma vez que esta não era uma perspectiva própria, mas algo “que te dizem que tem que ser assim”. Considerando este contexto, a professora, na busca pela solução que a proporcionasse ferramentas para se conectar com os alunos, ter a sala de aula perfeita e atender às cobranças das escolas privadas, frequentava vários eventos que prometiam contribuir para a sua formação docente continuada.

Para que as narrativas sejam legitimadas pelos interlocutores, é preciso que se estabeleça de forma clara a causalidade e a coerência da história (Linde, 1993). À luz

desta premissa, entendemos que Vanessa tenta estabelecer uma sequência lógica e causal para explicar sua dificuldade em atingir uma sala de aula ideal e para abordar como os incentivos e reflexões contribuíram para seu aprendizado. É importante destacar que a causalidade e a coerência são construídas a partir dos princípios da PE, uma vez que, como interlocutores de Vanessa, professores de inglês e praticantes exploratórios, compartilhamos dos mesmos sistemas de coerência (*ibid.*), ainda que tenhamos experiências diversas e conhecimentos variados. Dessa forma, compreendemos que a causalidade se configura quando a professora fala sobre seu incômodo em não estabelecer conexões com os alunos, aspecto que, como membros do Grupo da Prática Exploratória, reconhecemos como central para “colocar a ‘qualidade de vida’ em primeiro lugar” (Grupo de Prática Exploratória, 2020, p. 11). Concordamos com Vanessa que criar vínculos com os alunos é essencial, uma vez que acreditamos que seja uma alternativa para “abrir espaço para que professores e alunos, em parceria, discutam questões da vida, convivam e aprendam [...] construam entendimentos e negociações e conhecimentos juntos” (*ibid.*, p. 13).

De acordo com os estudos de Linde (1993), a história contada por Vanessa pode ser analisada a partir do sistema de coerência especializado da PE ou como uma narrativa que organiza vivências de frustração, reflexão e formação contínua em um sistema de coerência comum a muitos professores que têm lidado com os múltiplos desafios da Educação (Bohn, 2013). Em outras palavras, a sequência e as relações de causalidade em sua história expressam valores culturais presentes em diversos contextos da comunidade docente. Nessa perspectiva, reconhecemos que a história de vida de Vanessa não expressa apenas sua trajetória profissional, mas contribui para a construção de saberes docentes, mostrando como as narrativas podem articular desafios e aprendizagens no contexto da formação docente.

Como já foi dito, o próximo excerto não é continuação do anterior e foi narrado quando Vanessa detalhava alguns momentos difíceis da falta de conexão com seus alunos. a participante, até o momento da narrativa a seguir, conta que aprendia várias técnicas para usar com seus alunos na sala de aula. Segundo ela, enquanto estava nos seminários, tudo dava certo, mas quando fazia com seus alunos, percebia que não funcionava.

Excerto 2: “uma epifania quase né?”

Vanessa	1	eles não se aproximavam pra nada só pra fazer lá o
	2	exercício escrito, a gente não tinha essa interação
	3	né? aí eu falei "é gente é isso" aí entrei né? e o
	4	meu primeiro pôster que foi do fantasminha camarada
	5	né? ele foi muito poderoso porque a menina disse
	6	pra mim "professora, olha, você acha que nós somos
	7	os demônios e você quer dar aula pra anjo" aquilo
	8	foi assim <u>outra</u> coisa né? uma epifania quase né?
	9	foi uma coisa que ela disse "olha, cai na real, nós
	10	somos assim e você está querendo dar aula pra quem,
	11	minha senhora?" e isso por ter sido tão forte
	12	explica de certa forma essa
	13	sustentabilidade...é...isso↑ esse susto que eu
	14	leveei né? claro, <isso aí tem por trás muita
	15	conversa>

Fonte: Elaboração própria – dados gerados para a pesquisa de doutorado da primeira autora (2025).

Como no primeiro excerto, classificamos o segundo como uma narrativa, devido à sequência de eventos e por reconhecermos partes da estrutura proposta por Linde (1993). Não há um sumário explícito, mas a narrativa começa com uma orientação inicial, sugerindo o ponto da narrativa: as dificuldades de interação entre Vanessa (linhas 1-3) e os alunos, bem como o desejo de construir uma relação mais profunda com os discentes. Na linha 3, há uma fala reportada da Vanessa daquela época, sinalizando um sentimento de conformismo em potencial mediante à frustração de não ter recursos para estabelecer uma relação de proximidade com seus alunos: "eu falei 'é gente é isso'". Entendemos como uma avaliação negativa sobre a situação vivenciada não somente por nossa participante, mas por muitos professores, que apesar de conscientes do necessário para promover um espaço para que o ensino-aprendizado aconteça, por vezes não encontram apoio para agir. Compreendemos que a ansiedade de Vanessa naquele momento é ainda vivida por muitos professores, devido à ausência de espaços nos cursos de licenciatura que levem à reflexão e a entendimentos sobre como criar vínculos com os alunos para que a aula seja construída colaborativamente (Miller, 2012).

É importante lembrar que a pergunta direcionada à Vanessa, e que motivou sua narrativa, foi os motivos que a levam a continuar fazendo parte do Grupo de Prática Exploratória. Então, na linha 4, após contextualizar as circunstâncias que a fizeram refletir sobre a necessidade de continuar sua formação, a praticante anuncia sua entrada para o grupo "aí entrei né?". Em seguida, Vanessa orienta sua interlocutora: "o meu primeiro pôster que foi do fantasminha camarada" (linhas 4-5) e faz um sumário sobre suas primeiras impressões a partir do contato com o grupo: "foi muito poderoso" (linha 5), que, pela escolha lexical de alta intensidade, identificamos como uma avaliação positiva sobre a experiência. Na sequência, a professora faz uma

explicação sobre o que foi dito anteriormente, que também entendemos como uma ação complicadora, devido ao impacto das palavras de sua aluna: “você acha que nós somos os demônios e você quer dar aula para anjo?” (linhas 7-8). Observamos que esse momento, construído por avaliações externas, marca um ponto de virada emocional na narrativa: “foi assim outra coisa” (linha 8), “uma epifania quase” (linha 9), em que Vanessa percebe a potência e a necessidade da escuta sensível e ativa (Miller *et al.*, 2008), bem como as complexidades inerentes ao processo de estabelecer vínculos significativos com os alunos (Grupo de Prática Exploratória, 2020). Além disso, percebemos como uma avaliação positiva a repetição (linhas 10-11) da fala reportada da aluna, com outras palavras, sobre os entendimentos gerados a partir da atividade feita com os alunos.

Diante disso, identificamos o resultado na mudança de perspectiva de Vanessa, isto é, a partir da escuta sensível, a professora foi levada a refletir acerca de suas concepções sobre a sala de aula e sua prática docente. Nas linhas 14-15, identificamos a *coda*, onde Vanessa sugere uma reflexão implícita “isso aí tem por trás muita conversa”, sinalizando que há um processo mais profundo para gerar tais entendimentos. Segundo Tardif (2014, p. 110-111), o saber docente experiencial é “temporal, evolutivo e dinâmico e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”. Portanto, acreditamos, como Freire (1991, p. 58), que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. [...] A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Ainda, como praticantes exploratórios, ousamos acrescentar que tais saberes são construídos a muitas mãos, em longos processos de reflexão sobre o fazer de cada praticante da comunidade.

Diante disso, retomamos Linde (1993), chamando atenção para as avaliações na narrativa, na construção do *self* de Vanessa, que nos leva a perceber uma professora em constante formação. Para a autora, as histórias de vida expressam quem somos e como nos tornamos quem acreditamos ser, sendo assim, podemos entender que um episódio marcante na vida de Vanessa – os desafios no início da profissão – contribuiu para a reconstrução de suas crenças como professora, destacando o papel das interações com os alunos nesse processo.

À luz disso, a coerência da narrativa se organiza em torno de princípios de causalidade e continuidade. As falas reportadas, que produzem a história, estabelecem

um confronto entre o que Vanessa acreditava – precisava aprender sozinha a se vincular aos alunos – e uma outra perspectiva da situação – ouvir os alunos, envolvendo todos no trabalho de sala de aula (Miller *et al.*, 2008). Ao desenvolver um trabalho de forma inclusiva, Vanessa entendeu que seus alunos “são pessoas únicas que aprendem e se desenvolvem melhor quando fazem isso à sua maneira, em ambiente de apoio mútuo” (*ibid.*, p. 149). Foi a partir do desconforto na relação que tinha com os alunos, da necessidade de buscar entendimentos, de sua posterior entrada no grupo e da atitude de criar um pôster, que muitas experiências foram sendo construídas coletivamente. Como praticantes exploratórios, linguistas aplicados críticos e professores crítico-reflexivos, compartilhamos com Vanessa os mesmos sistemas de coerência (Linde, 1993), logo, este segundo excerto nos remete ao primeiro princípio – “colocar a ‘qualidade de vida’ em primeiro lugar” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 6) – que se trata da importância “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’” (*ibid.*, p. 19).

Acreditamos que a análise crítico-reflexiva deste excerto possibilita compreender a potência de uma interação significativa, a força da escuta atenta, o “trabalhar para entender a vida na sala de aula” e o “trabalhar para a união de todos” (Miller *et al.*, 2008, p. 147). Como linguistas aplicados e praticantes exploratórios, consideramos que esses princípios podem mudar a perspectiva de um professor na forma como entende sua prática pedagógica. Desse modo, reconhecemos que as histórias de vida (Linde, 1993) e a maneira como organizarmos nossas experiências nos levam a refletir, ampliando entendimentos, a fim de (re)(co)construirmos novos significados a partir das práticas docentes, construindo, assim, coerência e continuidade em nossa jornada formativa.

No próximo excerto, Vanessa ainda explicava sobre as consequências da construção de seu primeiro pôster, quando menciona a contribuição das reuniões do Grupo da Prática Exploratória.

Excerto 3: “eu quero construir com meu aluno”

Vanessa	1	nas reuniões da Prática Exploratória a gente foi um
	2	período- foi muito tempo eu ia e contava e alguém
	3	dizia "faz isso, faz aquilo" já foi uma coisa de de
	4	coletividade também, havia uma cumplicidade
	5	naquelas reuniões que eu levava o que os meus alunos
	6	iam me <u>dizendo</u> e aí isso ficou...é tão <u>forte</u> que
	7	até hoje eu quero saber quem são os meus alunos.
	8	hoje, quando eu entro numa sala de aula eu quero
	9	saber quem são essas pessoas maravilhosas que vão
	10	caminhar comigo ao meu lado, eu não quero <u>mais</u> dar
	11	a aula perfeita. eu quero dar aquela aula de <u>emoção</u> .
	12	eu não quero conteúdo algum, eu quero construir com
	13	meu aluno e eu acho que isso é que torna pra mim a
	14	Prática Exploratória tão viva. eu <incorporei> isso
	15	não sei como se explica eu sei sentir, eu tenho esse
	16	entusiasmo e me emociona, eu agora estou um pouco
	17	emocionada você não sei se você percebe mas assim=

Fonte: Elaboração própria – dados gerados para a pesquisa de doutorado da primeira autora (2025).

Classificamos também este excerto como uma narrativa, pois há os elementos centrais conforme Linde (1993). Nas linhas 1-2, Vanessa apresenta o cenário, que são as reuniões do Grupo de Prática Exploratória, e, implicitamente, menciona os outros membros do grupo e o tempo vivido em meio aos pares “foi muito tempo”. Entre as linhas 2-6, a praticante contextualiza as reuniões, em que era orientada pelos colegas de grupo e menciona duas características importantes para a comunidade: coletividade e cumplicidade. Podemos dizer que todo o trabalho da PE, bem como o da LAC (Miller, 2013), gira em torno desses aspectos, uma vez que qualquer entendimento é construído com o outro, o que nos remete a um termo fundamental: a colegialidade. Os princípios “envolver a todos”, “trabalhar para a união de todos” e “trabalhar para o desenvolvimento mútuo” (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p. 6) sinaliza uma relação de companheirismo, de solidariedade e lealdade para com os colegas, assim como nos direciona a adotar um olhar crítico-reflexivo para como a linguagem opera nesses contextos pedagógicos (Bohn, 2006). Conforme Hanks (2009, p. 47), o trabalho colaborativo “dá a sensação de que já não estamos sós, de que pertencem[os] a uma comunidade que tem os mesmos problemas”. Dessa forma, os nossos entendimentos são colaborativos, construídos com confiança e respeito mútuo, ajudando uns aos outros, o que torna o fardo da vida mais leve (*ibid.*).

Dando sequência à análise, identificamos como ação complicadora (linhas 6-10) o impacto transgressor das reuniões, que geraram em Vanessa um desejo duradouro de conhecer profundamente seus alunos. Percebemos que a praticante reflete sobre sua prática docente, suas emoções e valores, fazendo avaliações positivas ao utilizar palavras de alta intensidade, tais como, “forte” e “maravilhosas”. Entre as linhas 10-12,



identificamos o resultado da narrativa de Vanessa: “eu não quero mais dar a aula perfeita eu quero dar aquela aula de emoção eu não quero conteúdo algum”, o que indica a mudança pessoal e profissional, sugerindo uma postura mais alinhada aos princípios da PE em sua prática docente, de construção colaborativa (linhas 12-15). Nas linhas 16-17, identificamos a *coda*, quando voltamos para o momento presente da narrativa.

A partir da história de vida de Vanessa, reconhecemos que sua narrativa tem um ponto avaliativo: os saberes que construiu ao longo de sua trajetória enquanto membra do Grupo de Prática Exploratória e sua carreira no magistério. Isto é, sua mudança de perspectiva enquanto professora, baseada em suas experiências nas reuniões e sua conexão com os alunos. Entendemos que Vanessa se constrói não mais como uma professora que não sabe o que fazer para se conectar com seus alunos, mas como uma praticante exploratória, se colocando como pertencente ao grupo. Sob este prisma, destacamos que a narrativa se apoia nos sistemas de coerência que compartilhamos, uma vez que, como membros da mesma comunidade de professores, alinhados aos pressupostos éticos e críticos da PE e da LAC, reconhecemos que não existem aulas perfeitas, bem como também valorizamos as relações humanas e o trabalho colaborativo.

As relações de causalidade são estabelecidas pela conexão entre as reuniões da PE, em que ela aprendeu a trabalhar em conjunto, a compartilhar suas experiências sem medo, a ouvir seus colegas/alunos, fatores que geraram mudança na postura de Vanessa em sala de aula. Além disso, a sequência dos eventos narrados é organizada de maneira lógica, conectando as experiências da professora a sua prática e à construção de seus saberes docentes. Para Linde (1993), as histórias de vida são unidades sociais que ajudam a organizar nossas experiências e a construir quem somos. Com isso em mente, nesse excerto, percebemos que Vanessa atribui sua participação nas reuniões da PE, a partir da interação com outros professores, da escuta das experiências de outros colegas, dos saberes que foram construídos colaborativamente, tendo como sequência mudanças positivas significativas em suas práticas e em suas relações interpessoais na sala de aula. A saber, deslocando seu foco de uma “aula perfeita” (linha 11) para uma “aula de emoção” (linha 11), Vanessa se faz professora nas trocas horizontais com seus alunos, ponto crucial na noção de formação docente com a qual nos alinhamos neste artigo e nas pesquisas da PE e da LAC.

À luz do exposto, destacamos a narrativa da participação de Vanessa no Grupo de Prática Exploratória como uma forma de promover a reflexão e gerar entendimentos.



Segundo Linde (1993), as narrativas de histórias de vida podem contribuir significativamente para a prática dos narradores/interlocutores. Com base nisto, concluímos que nossa participante posiciona o Grupo de Prática Exploratória como um momento fundamental em sua trajetória, demarcando como as interações sociais e os espaços de troca coletiva podem contribuir para a construção de saberes e para uma prática pedagógica mais humanizada e significativa.

6 Considerações parciais

Com o objetivo de compreender qualitativamente como as narrativas de histórias de vida podem ser ferramentas teórico-práticas essenciais na construção de saberes na/sobre a docência, bem como uma possibilidade de promover reflexões sobre a prática pedagógica, analisamos três excertos de uma conversa com Vanessa, docente em uma escola localizada na Zona Sul no município do Rio de Janeiro. Com base na perspectiva das histórias de vida descritas por Linde (1993), destacamos como as narrativas de experiências pessoais de uma professora de inglês desempenham um papel essencial na construção dos saberes docentes (Tardif, 2014), gerando alguns entendimentos sobre sua prática pedagógica. Além disso, observamos como Vanessa articula eventos marcantes de sua trajetória profissional através dos princípios de causalidade e continuidade, conectando aprendizados, desafios e entendimentos em um sistema de coerência que orienta sua visão atual sobre o ensino.

A história de vida narrada pela participante ressalta a importância de espaços de troca, como as reuniões da PE, para sua formação como professora. Esses espaços, construídos discursivamente como ambientes de cumplicidade e suporte coletivo, foram significativos para que ela reconfigurasse suas expectativas e práticas, compreendendo que um ensino mais colaborativo, humano e inclusivo fazia mais sentido do que a busca inalcançável pela “aula perfeita”. Por falarmos em troca e em colaboração, como resultados de nossas observações atentas, percebemos a dimensão subjetiva dos dados analisados, que, em forma de narrativas contadas por Vanessa, não apenas foram capazes de organizar os eventos discursivamente elaborados, mas igualmente expressaram sentimentos e reflexões sobre as práticas profissionais da participante, funcionando como instrumentos para o exercício da sua (e da nossa) criticidade. Além disso, através dos relatos em questão, identificamos também como as narrativas podem ser estratégias de (auto)avaliação no/do entorno, capazes de promover um fazer docente consciente e plural,



reforçando que o dia a dia de um educador não é estático, como diz Freire (1991), nem se encerra nos cursos acadêmicos em si, sendo, portanto, um contexto permanentemente móvel, situado e relacional, construído nas interações cotidianas e no tempo como um agente continuamente transformador.

Por fim, ao olharmos uma vez mais para as histórias de vida como uma possibilidade teórico-prática na (co)construção de saberes docentes, concluímos que os aprendizados vão muito além do conteúdo técnico, compreendendo as relações interpessoais e o papel do professor como mediadores de vivências significativas. Alinhados a Tardif (2014, p. 111), entendemos que tais aprendizados são formados a partir de um trabalho que tem como foco o ser humano em que “o processo de realização é interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites”.

Como linguistas aplicados críticos e praticantes exploratórios, acreditamos que os espaços de trocas possibilitam que tanto professores quanto alunos compartilhem suas histórias e aprendam com as experiências uns dos outros, enriquecendo seus/nossos entendimentos com novas perspectivas. Esta análise reforça que o estudo de narrativas não apenas contribui para a compreensão dos processos formativos, mas também para a valorização das trajetórias únicas que constroem o fazer pedagógico. Logo, reforçamos o potencial das narrativas de histórias de vida como um meio importante para a formação contínua dos professores e para a promoção de uma educação mais inclusiva, sensível e colaborativa.

Referências

- ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1652–1668, jun. 2020.
- ALBUQUERQUE, V. F.; DALLAGNOL, R.; SANTOS, L. I. S. Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de Covid-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 97-107, jan. 2021.
- ALLWRIGHT, D. From “teaching points” to “learning opportunities”, and beyond. **TESOL Quarterly**, [S.l.], v. 39, n. 1, p. 9-36, 2005.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. New York: Routledge, 2014.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 97-126, ago. 2015.



BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 74-87, mai/ago. 2005.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**, Porto Alegre, n. 6, v. 2, p. 76-85, mai. 2008.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, [S.I.], v. 28, n. 3, p. 377-396, may. 2008.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

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

CHIESA, G. R. A sua religião é a Antropologia: histórias e (des)caminhos de um antropólogo-aprendiz em um terreiro de Umbanda. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 215-236, mai./ago. 2020.

CÔRTEZ, T. C. R. **Por que dar continuidade à formação acadêmica?** Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da Prática Exploratória. 2023. 216f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006.

DEOSTI, A. A Prática Exploratória: uma abordagem de ensino/pesquisa ético-crítica em Linguística Aplicada. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, 1., 2016, Brasília. **Anais...** Londrina: Eduel, 2016. p. 339-355.

DIAS, A.; MACIEL, B.; NUNES, D.; VIANA, T.; SILVA, T.; CÔRTEZ, T. Prática Exploratória em contextos de pesquisas acadêmicas: contribuições ético-metodológicas em investigações recentes. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 8., 2021, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: [s.n.], 2021. p. 21-37.

EWALD, C. X. “**Eu não tô só participando. Tô usufruindo também**”: Prática Exploratória na formação do professor pesquisador. 2015. 326f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como lugar de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, M. R. M. **Análise de estudos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais (inglês) no contexto brasileiro**: uma abordagem decolonial. 191f. 2024. Tese (doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2024.



FULGÊNCIO, C. A.; FLOR DO NASCIMENTO, W. Bioética de Intervenção e justiça: olhares desde o sul. **Revista Brasileira de Bioética**, Distrito Federal, v. 8, n. 1, p. 46-55, mai./ago. 2012.

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.

GRIFFO, M. R. A. **Emoções e estigmas em narrativas de inclusão**. 2024. 182f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

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

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. Frankfurt: Peter Lang, 2009, p. 33-55.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967, p. 03-38.

LABOV, W. The transformation of the experience in narrative syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city**: Studies in the black English vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-396.

LIBERALI, F. C. **Management in creative Chains**: a project for the Secretary of Education of the city of São Paulo, 2010.

LINDE, C. **Life Stories**: the creation of coherence. Oxford: University Press, 1993.

MACIEL, B. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”**: nos encontros, oportunidades de formação mútua. 2021. 260f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MAGALHÃES, C. E. A.; NÓBREGA, A. N. A. (Re)Configurações identitárias do professor coordenador de inglês sob a luz da avaliatividade. **Letras**, [S.I.], n. 50, n. 1, p. 333–358, out. 2015.

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

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (orgs.) **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares – Volume II. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 145-165.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.



MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática exploratória e a formação inicial do professor reflexivo: o que vai ficar para os alunos? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 59-76, jul. 2012.

MOURA, S. M. A prática exploratória na internet: enquadres e o modelo 3C em um pôster virtual colaborativo. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 39, n. 1, jul. 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade** (18ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2001.

MISHLER, E. **Research interviewing. Context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

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

NÓBREGA KUSCHNIR, A. N. **‘Teacher’, posso te contar uma coisa?: A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira**. 2003. 175f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NOGUERA, R. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 62-73, maio-out. 2012.

NUNES, F. S. F.; LUSTOSA, F. G. Educação especial na rede pública de ensino estadual do Ceará: marcos situacionais. In: BEZERRA, T. S. A. M.; OLIVEIRA, E. C.; MARQUES, R. K. G. F. (org.). **Cultura escolar em tempos de Pandemia**. Campo Grande: Realize Eventos, 2023, p. 727-737.

PIEIDADE, R. S. **Construções identitárias no contexto de formação docente: conversas reflexivas com uma futura professora de línguas**. 2019. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PIRES, C. D. O.; MORAES, E. C. A contribuição do PIBID para a formação do docente: percepção de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de ciências biológicas da UFSC. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1201-1210, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, F.C. Uma proposta pedagógica sobre Educação Ambiental e currículo para as escolas da Amazônia. **Educação Ambiental**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 38-61, 2021.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis**. Newbury Park: Sage Publications, 1993.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SOUZA, E. S. F. **O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada: sustentabilidades de participação**. 2023. 312f. Tese (Doutorado em



Estudos Linguísticos). – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOUZA, E. S. F.; PIEDADE, R. S. Uma boneca, múltiplos aprendizados: o sistema de Avaliatividade no ensino de inglês como língua adicional. **ENTRETEXTOS (UEL)**, Londrina, v. 24, n. 2, p. 215-237, 2024.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 30 de janeiro de 2025.

Aceito em: 24 de junho de 2025.