

## Introdução

Em Abril de 2014, sentei-me, pela primeira vez, diante da tela em branco com o objetivo de relatar as experiências que vinha tendo com um grupo de pessoas unidas na tentativa de construir uma tese colaborativa. Eu não sabia o que era ou seria essa tese. Naquela época, meu corpo trabalhava incansavelmente, animado por um sonho. Esperava apresentar à minha banca um texto que fosse, em si mesmo, uma atividade metarreflexiva, ou seja, em que se discutisse o processo de escritura de uma tese em primeira mão, desde meu ponto de vista como doutoranda-praticante. Mas isso não era tudo. Eu sonhava com uma tese que: partisse de minhas questões ou curiosidades acadêmicas, mas incluísse as de outras pessoas; fosse escrita a muitas mãos; ressignificasse o gênero tese, propondo-o como espaço de interlocução também para não doutorandos e contribuísse para facilitar a divulgação acadêmica de pesquisas na área de Prática Exploratória, um estilo de investigação ao qual me dedico há nove anos.

Hoje, dia 21 de Fevereiro de 2016, penso que não há como entender o convite à inovação que estou prestes a fazer sem saber como a pessoa que eu fui sonhava alto e com o quê sonhava. Isso porque, se fosse possível resumir as intenções com as quais entrego este texto à leitura, diria que estou fazendo um convite à exploração de novas maneiras de escrever pesquisa. Diria, ainda, que este texto é um esforço colaborativo para entender uma inquietação que, há muito, tem perpassado minha prática como docente em cursos de graduação e pesquisadora em formação: Por que, muitas vezes, considerações feitas por pesquisadores em textos acadêmicos se aproximam dos *insights*, entendimentos e questionamentos de pessoas que nunca estudaram suas teorias ou que acabam de entrar em contato com elas? Ao longo de sete anos, como professora universitária, essa inquietação foi se transformando, à medida que interagía e encontrava eco em "causos", dificuldades, pontos de vista e práticas de um sem número de alunos, professores e coordenadores com quem trabalhei.

Minha prática com a formação inicial de pesquisadores, no contexto de cursos de licenciatura e bacharelado em Letras, levou-me a questionar o tipo de

pesquisadora que eu gostaria de ser e o tipo de contribuição que gostaria de dar à Academia, enquanto acompanhava o desenvolvimento de primeiras leituras e confecções de artigos, pôsteres acadêmicos e monografias. Se eu ouvia, em sala de aula, que muitos dos artigos lidos traziam discussões importantes para a prática futura de meus alunos, também ouvia que o que neles se descrevia já era conhecido, mas com outros nomes, em outro formato. Escrever pesquisa seria, então, aprender um formato e aprender denominações adequadas para coisas já vivenciadas? Sem dúvida, eu respondia a quem quer que me perguntasse, mas não apenas isso. Havia um gênero acadêmico a ser (re)conhecido por meio da prática da escrita, mas a pesquisa anterior ou concomitante a ele, a prática cotidiana da investigação, jamais poderia ser substituída por um mero acertar com as palavras.

No entanto, ouvia casos de pessoas que realizavam práticas investigativas e não conseguiam escrevê-las, bem como daqueles que se adequavam com facilidade ao gênero acadêmico (FEAK & SWALES, 2009; MOTTA-ROTH & HENDGES, 2009), mas não tinham tanta vocação para o campo, para a experimentação ou para a análise. A questão da entextualização do conhecimento, mediada pelo gênero, pareceu-me ir ganhando relevância ao longo dos anos, à medida que os produtos textuais a partir dos quais garantíamos nossa entrada ou permanência no meio acadêmico se distanciavam da caótica e idiossincrática prática de pesquisa cotidiana. E, enquanto eu buscava formas de exercer meu papel de orientadora, minha questão original foi se tornando mais específica e mais voltada à construção discursiva da realidade em que estava inserida: Por que não vejo diferenças substanciais entre os trabalhos defendidos e publicados em Estudos da Linguagem e alguns dos relatos e escritos de meus alunos sobre o mesmo tema, ainda que não adequados ao gênero acadêmico?

Essa pergunta deixava-me em uma situação complicada teoricamente, pois poderia sugerir que eu estava ignorando as complexidades do próprio processo de entextualização como ato totalizador (BLOMMAERT, 2015) e colocando uma ênfase muito grande na separação representacionista de forma e conteúdo (MARTINS, 2004), ou seja, comparando momentos de processo incomparáveis. Parece-me claro que uma dissertação e uma conversa em sala de aula guardam inúmeras diferenças e que as definições de gênero não são apenas questões de formato, no sentido de formatação/*design* (SWALES, 1990). No entanto, quando dizia que não via diferenças substanciais, estava me referindo ao que Goffman

(2012a) teria, possivelmente, entendido como o enquadre da situação que me tocava viver. Em meio às dificuldades que enfrentava como professora-orientadora, eu buscava responder à pergunta: “O que é que está acontecendo aqui?”(ibid, p.30) e minha prática parecia enquadrar-se, muitas vezes, como a de adequar formatos.

Para ilustrar com um "causo", uma aluna, licencianda, realizou sua pesquisa na escola em que estagiava, interagiu com os alunos e a professora-regente, conseguiu um alto grau de participação e veio me contar o que havia ficado da experiência para ela. Eu via, ali, vários dos textos que lhe havia indicado para leitura. Ela não os havia lido ainda, não tivera tempo. Quando leu, não viu o que eu vi. Teve dificuldades para escrever seu embasamento teórico e nunca terminou sua monografia. Como esse texto era um pré-requisito para a obtenção de seu diploma, não se graduou. Podemos dizer que ela fez uma pesquisa, mas, talvez, não uma pesquisa acadêmica. A diferença, em termos de prática, ficou marcada por sua forma de divulgação entextual. Assim, por mais que eu compreenda a importância da leitura e a impossibilidade de comparar o processo pelo qual ela passou e o processo pelo qual teria passado caso finalizasse seu texto, intrigava-me o registro de que eu parecesse estar enquadrando a tarefa de orientar como a de ajudar a formatar conhecimento.

Como eu participava de um grupo de pesquisa em Prática Exploratória (MILLER, 2012), estava acostumada a trabalhar para entender o que me interessava colaborativamente por meio de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (BARRETO *et al*, no prelo). Essas atividades são ressignificações de ações comuns do cotidiano, como meio de investigar um *puzzle* ou questão de pessoas envolvidas em uma determinada prática discursiva. O pedagógico em seu nome não significa que as atividades devem estar atreladas a uma matéria, disciplina ou objetivo de ensino, mas que são entendidas como oportunidades de aprendizado (ALLWRIGHT & HANKS, 2009) enfatizadas por aqueles que investigam suas próprias ações de maneira reflexiva. Comecei a transformar minhas aulas, sessões de orientação e até mesmo minha atividade de escrita acadêmica (CÔRREA & MOURA, 2014) em ações colaborativo-reflexivas.

A própria divisão entre a maneira como se compreendiam os gêneros acadêmicos e não acadêmicos teoricamente (como distintos e não imediatamente comparáveis) e a forma como eu os registrava em minha prática (como marcados

por uma diferença de formato), parecia sugerir que minha questão estava mais voltada ao aspecto político-entextual ou relacional: à mediação discursiva que se co-construía a partir deles. De fato, à medida que me envolvia com a questão, ocorreu-me que o gênero acadêmico parecia ser enquadrado por muitos pesquisadores em formação como uma espécie de norma culta, já que saber transformar entendimentos em textos incluindo uma revisão de literatura que os embasasse, uma metodologia aceita como científica e um certo tipo de análise era um meio de acesso a avanços profissionais consideráveis (RUSSELL, 2002; ECO, 2010).

Isso poderia justificar o fato de que eu e meus alunos experimentássemos, por vezes, o processo de adequação ao gênero como um tipo de injustiça social. Esse sentimento era reforçado pelo fato de que, por mais que eu trabalhasse em busca de referências, não encontrasse nenhum autor que indicasse essa forma de escrita como garantia de idoneidade metodológica ou forma privilegiada de divulgação científica. Como sonhadora que fui, e gostaria de acreditar que ainda sou, por mais que registrasse essa injustiça, queria trabalhar para a construção de uma Academia em que a autoridade de um argumento (como recurso discursivo que pode ser analisado, contestado e criticado amplamente) importasse mais do que o argumento de autoridade, como referência a modelos e embasamentos pré-aprovados (DEMO, 2012). Por sorte, descobri que não estava sozinha na busca por modelos mais autorais e narrativos (COOPER & BURROUGHS-LANGE, 1999, HISSA, 2013; REIS, 2013), ensaísticos (RODRÍGUEZ, 2012) ou artísticos (TELLES, 2002) para reportar descobertas de pesquisa.

Cheguei a considerar que, talvez, estivesse exagerando ao pesar o prestígio adquirido por aqueles que se tornam mestres ou doutores, já que não há muitos incentivos à pesquisa em solo brasileiro e que a universidade, de maneira geral, vem sofrendo sanções sociais, por conta, dentre outros fatores, das aceleradas mudanças rumo à "mercadorização da educação superior" (SOUZA SANTOS, 2004, p. 62). No entanto, como minha formação partia de uma visão de discurso como prática social (FAIRCLOUGH, 2001; RAJAGOPALAN, 2004b; MOITA LOPES, 2006; 2009a), sentia que não podia ignorar os mecanismos concretos em que tal discurso hegemônico de prestígio se embasava, tais como os aumentos salariais atrelados a obtenção de certos graus acadêmicos, o acesso a bolsas de pesquisa e à publicação de trabalhos, que destacavam socialmente aqueles que

conseguiam se expressar por meio do gênero acadêmico. Ao obter meu título, eu passaria a fazer parte de uma elite intelectual e parecia-me estar entre minhas responsabilidades propor um posicionamento contra-hegemônico.

Minha formação como pesquisadora incluía um bom grau de ativismo político e um histórico de participação em movimentos sociais (MOURA, 2007). Isso me levava a considerar que, se eu ingressasse na área de Linguística Aplicada, posicionando-me como pesquisadora-praticante exploratória que coadunava com princípios de inclusão e colaboração, não poderia, ao mesmo tempo, subscrever práticas textuais que eu compreendia como uma forma de violência moral (COBOS, 1993). Isso porque, alinhando-me a visões de nosso objeto de estudo como produto sócio-historicamente construído, dominar o gênero acadêmico parecia garantir-me o direito de falar sobre o fenômeno discursivo como uma especialista (com todas as vantagens implicadas), ainda que eu mesma construísse textualmente meu objeto à medida que o investigasse. Por que minhas construções textuais deveriam ter um peso maior do que a de qualquer outro usuário-praticante? Estaria nesse peso a única diferenciação do que constituiria meu doutorado?

Não que eu fosse contra um determinado tipo de escrita. Na verdade, até gostava de exercitar-me no gênero, flexionando meus músculos analíticos a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas (MOURA, 2013a; 2013b; 2013c). Só não sabia por que esse tipo de texto devia ser mais privilegiado do que qualquer outro, em um momento em que já se discutia a necessidade de "sensocomunização" da Ciência (SOUZA SANTOS, 2010), como forma de construir conhecimento voltado para o avanço social. Minha questão parecia ecoar o compromisso ético de renarrar a vida cotidiana, incluindo vozes consideradas periféricas ou menos importantes, assumido pela área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES, 2009a), já que a simples narração inclusiva de determinados entendimentos parecia não ser considerada acadêmica.

Uma outra questão que me intrigava era a forma como eram construídos os movimentos retóricos de análise e discussão de dados em Linguística Aplicada. Considerando sua orientação transdisciplinar e voltada para a resolução de problemas linguísticos no cotidiano (CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 2006), não entendia porque, nas seções de revisão de literatura de nossos textos, havia clareza quanto ao fato de que tudo o que escrevíamos era construído e que

não buscávamos generalizações indiscriminadamente aplicáveis. No entanto, ao analisarmos nossos dados, parecíamos nos limitar a buscar neles referências ao que havíamos revisado, reproduzindo o que Swales considera um dos movimentos mais comuns em artigos acadêmicos (SWALES, 1990, p. 173).

Acredito, desde que ouvi a pesquisadora Marilda Cavalcanti abordar o tema em uma conferência final do INPLA na PUC-SP (2011) que, por mais que a Linguística Aplicada tenha rompido conceitualmente com a dicotomia saussuriana fundadora da linguística - a composição de signos em um sistema linguístico a partir de um significante e um significado - nossas entextualizações analíticas ainda se baseiam na busca por associações entre um plano da expressão e um plano do conteúdo e em uma ideologia da língua como representação (MARTINS, 2004), já questionada na filosofia (AUSTIN [1961], 1971, WITTGENSTEIN, [1953], 1994), DERRIDA [1998], 2003, BARTHES, 2004), em trabalhos que caracterizam tal postura como ocidental (WU, 2011) e na própria Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2004a, 2006; MOITA LOPES, 2013a, 2013b).

Se tudo é construído (inclusive as maneiras de entextualizar teorias e dados), por que não podemos criar formas diferentes de análise, formas que extrapolem a simples "aplicação" de teorias? Não seriam essas entextualizações mecanismos de solidificação de descobertas que, na verdade, eram mutáveis e transitórias, transformando-as em caixas-pretas científicas (LATOUR, 2011)? Como eu poderia, então, presa a esses padrões, renarrar uma vida social fluida e construída sobre "alicerces líquidos" (FABRÍCIO, 2006, p.60)?

Cada vez mais, parecia-me que as características estético-formais do gênero eram a única diferença mais palpável entre o conhecimento academicamente reconhecido e um conhecimento sensocomunizado. Talvez, caso não estivesse no grupo de Prática Exploratória, não interpretasse as coisas dessa maneira. Nesse grupo, a pesquisa se baseava em uma visão paradigmática qualitativo-participativa (LINCOLN & GUBA, 2010), ou seja, buscava incluir a todos os praticantes do contexto estudado, evidenciando suas próprias análises da situação e prestigiando seus entendimentos locais (GIEVE & MILLER, 2006). Os processos de pesquisa em que eu me envolvia eram, quase sempre, vivenciados como construção de entendimentos em coautoria (MILLER, 2001), algo bastante difícil de traduzir academicamente.

Mesmo assim, não achava que minha questão fosse exclusividade de nosso grupo. Em estudos sobre o trabalho em Linguística Aplicada, já se tecia um pensamento acerca de como, trinta anos depois de sua institucionalização no país (CAVALCANTI, 1986), havia, pelo menos, quatro questões fundamentais a serem endereçadas nesse campo. Em sua idade adulta, a área precisava superar certos pressupostos de atuação, a saber: o uso de evidência empírica fossilizada ou monolítica, o apoio em ideologias que não eram senão artefatos de linguagem, a falta de diálogo com modelos mais reflexivos de usuários da língua e a concentração de seu estudo em áreas já estabelecidas, em vez do foco em problemas emergentes da realidade de uso da língua (SILVA, 2015).

Para mim, esses fenômenos estão diretamente relacionados ao fato de que o gênero acadêmico, em sua forma escrita, não suporta o tipo de pesquisa que a área se propõe a fazer. A forma como certos "projéteis textuais" (RAMPTON, 2006, p. 18) são *entextualizados*, *transpostos* e *recontextualizados* em artigos, dissertações e teses parecia basear-se em uma tentativa desesperada da área de "ser tão científica quanto a linguística" (PENNYCOOK, 2006, p. 76) e as áreas da ciências duras (cf. *hard sciences*, HEDGES, 1987). Acredito, ainda, que isso se deve, em parte, à necessidade que temos de nos adequar a uma compreensão socialmente construída do que é fazer Ciência (FEYERABEND, 2011) e do que habilita um texto como científico, imposta por áreas mais administrativas e menos acadêmicas *strictu senso*, a partir da criação de normas para apresentação de trabalhos acadêmicos. A sobrevivência da área poderia depender da fabricação de análises que precisavam ser reportadas por meio de padrões textuais fechados, seguindo a lógica de apresentação de produtos, mais do que de processos infinitamente negociáveis.

Por algum tempo, dediquei-me a ler dissertações e teses inspiradas nos princípios de Prática Exploratória (MILLER *et al.*, 2008), buscando entender se traziam inovações entextuais ou se diferenciavam de alguma forma daqueles propostos por outras linhas de pesquisa em Linguística Aplicada. Percebi que, neles, os princípios exploratórios eram não apenas constitutivos e inspiradores do tipo de atividade gerada em comunidades exploratórias (MORAES BEZERRA, 2007), mas estavam imbricados no tipo de análise que seus membros faziam ao se apresentarem em defesas de pós-graduação (MOURA, 2013c). Em uma formulação livre de tais princípios: praticantes exploratórios buscavam trabalhar

para entender, priorizando a qualidade de vida, a inclusão de todos, o desenvolvimento mútuo e a integração desse trabalho com práticas já existentes, numa tentativa de que se configurassem como um esforço contínuo e não como momentos extra-vida (em que se parava de experimentar a atividade investigada para investigá-la).

Essa atitude, geralmente, fazia com que ferramentas analíticas tradicionalmente utilizadas para compreender mais profundamente características do fenômeno linguístico-discursivo, como objeto de estudo, fossem re-enquadradas como instrumentos reflexivos relevantes para a construção de entendimentos dos participantes dessas comunidades. Assim, se a Linguística Aplicada buscava dialogar mais com modelos reflexivos (SILVA, 2015), a Prática Exploratória tinha, pelo menos, duas importantes contribuições a fazer: suas análises eram menos exemplificações de teorias a partir de dados e mais narrações autoetnográficas e autorreflexivas (ELLIS & BOCHNER, 2000) e seu objeto era menos um objeto e mais uma relação traçada a partir de seus princípios e dessas autoetnografias.

Em Linguística Aplicada, já admitimos, teoricamente, que não é possível decalcar da língua a reflexão localizada no sujeito discursivo que a utiliza, nem descolar da análise linguística as relações a que o pesquisador está aderido ao escrever sua pesquisa, sem, com isso, criar um objeto linguístico estático, preso às delimitações do gênero acadêmico. Embora indiquemos que não considerar essas relações é uma espécie de hipocrisia (PENNYCOOK, 2006, pp. 68-70), a pesquisa do praticante, a meu ver, ajuda a evidenciá-las não apenas como proposta conceitual, mas como *modus operandi* de toda a arquitetura de pesquisa, em que a dicotomia pesquisador-pesquisado não faz sentido.

Considerando tudo isso, decidi que, para tornar-me doutora, tentaria mesmo construir uma tese a muitas mãos, uma tese colaborativa. Se acreditava que o gênero acadêmico não era o mais adequado para a construção do conhecimento em minha área, não podia apenas criticá-lo, como outros pesquisadores já haviam feito (DUKE & BECK, 1999; BOOTE & BAILE, 2005). Esperava contribuir para reinventá-lo. Comecei, portanto, a divulgar a ideia de uma tese elaborada, desde o início, por todos aqueles que dela dedididsem participar, não importando seu nível de escolaridade ou área de atuação: uma tese que seria colaborativa tanto em termos de temas a serem abordados, quanto em



relação à metodologia usada para investigá-los e à negociação de formas de apresentação de seus entendimentos. Criei um grupo fechado no *Facebook* e comecei a adicionar interessados, chegando a colaborar com trinta e três pessoas. Juntos, decidimos que partiríamos de um tema único: a diferença entre o conhecimento acadêmico e o senso comum (por conta, creio, da grande influência que eu mesma exercia, como idealizadora do projeto).

A partir da definição do tema, cada um dos participantes começou a pensar sobre que questões instigantes ou *puzzles* teria em relação a ele. A ideia era que cada pessoa trabalharia para entender essas questões, intercambiaria com o grupo acerca de suas experiências e, ao final do processo, todos chegariam a um acordo sobre como apresentar seus múltiplos entendimentos. Montei, também, um grupo no aplicativo *Whatsapp*, buscando aumentar o intercâmbio entre todos, e sugeri reuniões presenciais. Ao longo de um ano, diferentes questões individuais foram surgindo, embora nem todas tenham resultado em um trabalho contínuo. Alguns participantes não chegaram a desenvolver suas questões, colaborando, no entanto, com as de outros colegas.

Foram três as questões que suscitaram uma colaboração mais sustentável: Por que o conhecimento de senso comum é visto como menos valioso do que o conhecimento acadêmico?; Por que as pessoas se sentem aprisionadas em certas situações acadêmicas? e Por que seguimos escrevendo teses a partir da divisão em capítulos de revisão teórica, metodologia e análise, quando não acreditamos que esse formato seja uma representação adequada das pesquisas que fazemos? As duas primeiras questões eram de graduandos em Comunicação Social e Letras (respectivamente) e a última era a minha. Eu buscava posicionar-me no grupo mais como um par pesquisador-praticante e menos como líder da iniciativa. Cada questão gerou diferentes Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório, incluindo a elaboração de pôsteres, textos colaborativos, gráficos e diversas conversas exploratórias, presenciais e virtuais.

Com o passar do ano, dos trinta e três participantes iniciais, oito (incluindo a mim mesma) se envolveram mais ativamente na construção dessas atividades. Além de participar dessas interações, eu atuava como relatora de todo o processo, narrando-o o mais linearmente possível e relacionando-o a minhas leituras e a minhas vivências cotidianas. Esse trabalho gerou um texto com 291 páginas que foi apresentado à minha banca de qualificação em dezembro de 2014. À época

dessa defesa, não havia ainda sinal de quando/se todos os participantes desenvolveriam seus *puzzles*, mas eu acreditava que minha narrativa continha material suficiente para a defesa.

Eu pretendia, a princípio, apresentar minha narrativa como texto final de tese por vários motivos. Dentre eles, estava o fato de que o que grupo decidisse denominar tese colaborativa, ao final das atividades, era uma construção coletiva e, portanto, utilizá-la para obter um título de doutora não me parecia ético. Posicionar-me, portanto, como relatora do trabalho de construção da tese era uma forma de assumir a autoria do texto que me qualificaria, trabalhar para entender minha própria questão e experimentar com formas menos canônicas de divulgação científica, ao passo que a tese colaborativa em si - os entendimentos construídos a partir da interação no grupo - poderia ser publicizada em qualquer formato, não atrelada à formalidade de uma defesa.

Caso eu simplesmente elaborasse um trabalho a partir da estrutura de capítulos que tanto questionava e usasse o material linguístico coconstruído em minha interação com o grupo para uma análise, não estaria sendo coerente com minhas críticas ao gênero. Em busca de um meio-termo, comecei, então, a desenhar um texto em que os movimentos retóricos associados à revisão de literatura, à metodologia e à análise estavam presentes, mas eram apresentados de forma não linear. E busquei, até o final, não analisar as intervenções de meus colegas, como formas de não hierarquizar minha participação neste texto como usuária especialista.

Assim, surge o escopo deste trabalho. O relato original, apresentado à banca de qualificação, foi transposto e recontextualizado aqui e a proposta de língua-relação foi ampliada. Cada capítulo conta a história de uma das Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório que desenvolvemos e busco, adotando um critério ético de fidelidade a meu papel inicial de relatora, explicitar que mudanças foram feitas, quando e por sugestão de quem. Foram cinco atividades no total, recontextualizadas em cinco capítulos, além desta introdução e da conclusão. Todo meu relato é motivado pelo *puzzle* norteador "Por que seguimos escrevendo teses a partir da divisão em capítulos de revisão teórica, metodologia e análise, quando não acreditamos que esse formato seja uma representação adequada das pesquisas que fazemos?", embora dele surjam diversas outras questões, minhas e de outros colegas.

Antes de dar início à narrativa, no entanto, gostaria de reiterar, em outras palavras, meu convite inicial à exploração. Como exposto anteriormente, interessa-me que esse texto seja o mais colaborativo possível. Conhecendo as inúmeras limitações da empreitada (e do conceito de colaboração) - muitas das quais serão discutidas ao longo desta tese - uma de minhas opções entextuais será a de colocar-me como relatora do que ocorre no grupo que, ao mesmo tempo, é doutoranda que teoriza. Isso significa que, em certas seções, não haverá teorização ou análise como a compreendemos, normalmente, no gênero acadêmico.

Significa também que o caminhar da narrativa - sua temporalidade, a forma como (re)construo qual evento inspirou qual entendimento - terá prevalência sobre a ordem mais comum de apresentação de processos de pesquisa, em que se passa da teoria, à metodologia para, depois, analisar os dados. Isso não significa, no entanto, que os movimentos retóricos de revisão de literatura, metodologia e análise não estejam presentes. Quanto a este último, apresento uma nova proposta de entextualização, que não é feita em prosa canônica, mas sob a forma de perguntas iniciadas com "Por quê" e justifico essa escolha.

Penso que essa opção é arriscada por muitos motivos, que também serão discutidos, mas, em meu cotidiano de trabalho para entender, tem sido bastante produtiva. Faz-me lembrar da metáfora utilizada pelo professor e educador Antônio Nóvoa (1999) para analisar a realidade discursiva em textos educacionais do final do século XX. Segundo ele, parece haver uma lógica, nesses textos, que vai do excesso na linguagem dos especialistas, no discurso científico, no elencar de vozes dos professores e na retórica político-midiática à pobreza extrema dos programas de formação de professores, das práticas pedagógicas, das políticas educativas e da união entre docentes. Nessa lógica excesso-pobreza, expressa entextualmente, criaria-se uma realidade discursiva em que acadêmicos se privilegiariam de seu superficial contato com os mundos das práticas externas sem chegar a conhecê-lo ou experimentá-lo.

Não gostaria de cair na mesma lógica. A tese que ora apresento foi fruto de muito trabalho e envolvimento prático e não vejo maneira de apresentar seu processo e as pessoas nele envolvidas sem referir-me a trechos (talvez longos, talvez não canonicamente acadêmicos) que historicizam nossa vivência, chancelados por meus colegas. Peço, portanto, um pouco de paciência e compreensão com esses trechos. As teorizações estarão mais presentes no final,

simplesmente porque foi assim que elas se deram: primeiro, houve muito trabalho conjunto; depois, as ideias amadureceram. Talvez, trate-se, por fim, de um voto de confiança necessário. Ou de um convite a ver no que pode parecer a escassez ou inocência de simples relatos a pedra fundamental em que se co-constróem entendimentos profundos.