

6. *Keep calm* and trabalhe para entender: epistemologia(s) do parangolé

No campo intelectual, a escolha política é uma suspensão de linguagem - portanto uma fruição. Entretanto, a linguagem reaparece, sob a sua forma mais consistente (o estereótipo político). É então preciso engolir essa linguagem sem náusea.
- Roland Barthes, *O prazer do texto*

Aqui, apresento-lhes a última APPE e, com isso, sinto-me preparada para, também, apresentar considerações teórico metodológicas mais aprofundadas sobre o projeto de língua-relação em termos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Antes disso, no entanto, um relato: a APPE 5 foi concebida por Jéssica Almenar e foi a primeira a ser construída sem a minha participação direta. Atuei apenas como relatora do processo e o trabalho para entender desenvolvido por meus colegas inspirou as teorizações com as quais finalizo este capítulo. Incluo também uma breve revisão do percurso recorrido, comentando sobre se e até que ponto alcancei os efeitos entextuais esperados.

6.1 - Planejando (a muitas mãos) para entender: o projeto *Keep Calm*

Depois de nosso intercâmbio sobre caixinhas e formatos acadêmicos, Jéssica contou ao grupo que queria aproveitar um formato diferente, multimodal, para trabalhar o porquê de algumas pessoas se sentirem aprisionadas em certas situações acadêmicas. No dia 12 de Setembro, quando acessei o grupo, essa ideia já estava tomando forma e Caroline Barqueta havia se proposto a ajudar. Jéssica queria pedir a pessoas que fizessem *selfies*¹, somadas a opiniões sobre o tema de nossa pesquisa escritas em folhas de papel à parte para que pudéssemos "também explorar a parte visual". Imaginava que as tais opiniões pudessem vir sob a forma de slogans, dando como exemplo: "*Keep calm* and leia todo o cânone". Os slogans do tipo *Keep Calm* ficaram muito famosos nas redes sociais, recebendo várias versões em diferentes cores, normalmente referindo-se a situações complicadas ou desafiadoras.

¹ Autorretratos, normalmente feitos com câmeras celulares em situações cotidianas, e postados em redes sociais. Referência: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Selfie>

Ao ler as conversas de Jéssica e Carol, decido pesquisar a origem desses pôsteres e encontro um artigo da Revista Superinteressante² em que leio que o modelo original ("*Keep calm and carry on*", escrito em branco sobre um fundo vermelho e emoldurado por uma coroa) havia sido desenhado pelo governo inglês na época da Segunda Guerra Mundial. Uma série de pôsteres semelhantes, mas com dizeres diferentes, havia sido distribuída a partir de 1939 com o objetivo de encorajar a resistência em territórios ocupados, mas esse modelo, especificamente, acabara sendo guardado para um momento de extrema crise, sem nunca chegar a ser lançado. Somente no ano 2000, quando a dona de um sebo na Inglaterra encontrou-o em meio a livros antigos e decidiu pendurá-lo em sua loja, o cartaz ganhou notoriedade e passou a ser copiado e virtualizado. Atualmente, como Caroline Barqueta informou no grupo, existem aplicativos que fazem pôsteres estilo *Keep Calm* personalizados com qualquer cor e mensagem. Posto esse parágrafo explicativo no grupo, para que todos conheçam a história, e sigo acompanhando a discussão.

Caroline Barqueta faz dois pôsteres com o aplicativo e compartilha conosco: "*Keep calm and encare a ABNT*", "*Keep calm and não acho as referências*". Jéssica me pergunta o que acho da ideia e digo que acho ótimo, mas não estou conseguindo visualizar como ela vai abordar as pessoas para falar sobre isso. Começamos a discutir se devemos falar sobre todo o projeto, sobre parte dele, se devemos explicar muito ou pouco e a quem devemos perguntar. Jéssica comenta: "Preciso criar uma maneira de introduzir as pessoas ao tema... sintam o cheiro de fumaça que sai da minha cabeça nesse momento...kkk". Ela informa que está escrevendo tudo isso dentro de um trem lotado para Japeri e pede desculpas pelo mal jeito de seus enunciados. Barqueta sugere que é impossível encontrar alguém que nunca tenha se estressado ou tido algum tipo de problema na faculdade. Respondo que não gosto muito desse impossível: podíamos encontrar alguém que não registrava o mundo acadêmico como especialmente problemático.

Afasto-me por uma semana das atividades da tese, envolvida em outros projetos, mas alguns de meus colegas se empolgam e passam a madrugada do dia 16 de Setembro pensando sobre como lançar a proposta dos *Keep Calm*. Caroline Barqueta, Jéssica Almenar, Jaime Hermano e Caroline Lilian discutem por horas

² Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/historia-sem-fim/conheca-a-origem-do-keep-calm-and-carry-on/>

acerca da forma mais adequada de fazê-lo. Jaime pergunta se Jéssica e Barqueta pensam em abordar as pessoas pessoalmente ou só pela internet e Jéssica diz que já havia conversado com algumas pessoas, chegando a gravar seus relatos.

Compartilha uma dessas gravações no *Whatsapp*, em que ela começa perguntando: "Eu queria saber o que te incomoda no meio acadêmico, no seu curso, na sua vida, na faculdade (na universidade), o que tira o seu eixo, o que que você acha a respeito do conhecimento acadêmico ou do conhecimento secular, alguma diferença, o que que você vê no seu curso ou na faculdade a respeito disso?" A entrevistada é aluna de Direito e começa a dizer que o que mais incomoda a ela "é a imposição das pessoas a sua própria opinião". Ela entende que todos sejam muito críticos, comentando que isso faz bastante sentido em seu curso, mas sente que a imposição - em que a apresentação da opinião é feita "como se fosse uma exatidão" - é prejudicial ao curso, por ser uma "matéria humana", indicando que temos de saber respeitar a opinião de cada um "não só na nossa área acadêmica, quanto na vida mesmo, na vida pessoal".

Esse ensaio de pesquisa é seguido por várias discussões ao final das quais Caroline Barqueta diagrama o arquivo de imagem a seguir, tentando sistematizar tudo o que discutiram até então:

Figura 2 - Chamada para colaboração com a APPE 5 - primeira versão.

Olá ,

um grupo de colaboradores do curso de Letras da **Universidade Zona Norte (UZN)** está fazendo uma pesquisa sobre a vida na universidade, e fora dela. Então se você é universitário, ou já foi, ou até mesmo nunca cursou nenhum curso de graduação mas está interessado em participar, seja bem vindo!

- ✓ É seu sonho conseguir um diploma?
- ✓ Pena sempre para conseguir formatar um trabalho nos moldes da ABNT?
- ✓ Detesta aquela galera que fica fazendo barulho na biblioteca?

Compartilhe conosco seus anseios, críticas e elogios sobre a vida acadêmica respondendo a questão abaixo:

O que faz você perder ou manter a calma na vida universitária?

Responda a nossa questão gerando seu próprio "Keep Calm" através do site para PC: <http://www.keepcalm-o-matic.co.uk/> ou baixando o o aplicativo "Keep Calm Generator" na loja de aplicativos em seu smartphone. Depois de feita a imagem, é só enviar para a gente nos comentários abaixo, ou, se preferir, comente a seguir sua frase que nós mesmos fazemos seu Keep Calm personalizado e postamos em sua página do Facebook.

Jaime diz que gostou, mas acha que "tá com informação demais" e que é possível que ninguém leia até o final. Barqueta diz que não sabe como "tirar coisas" e Caroline Lilian sugere que ela dê "uma secada na explicação e nos exemplos" de forma que ainda dê para entender. Barqueta traz à tona meu comentário sobre a possibilidade de encontrarmos alguém que não veja o mundo acadêmico como problemático. Começam, então, a buscar formas de tornar o texto menos impositivo, para deixar as pessoas mais livres para se expressarem como quiserem e a respeito do que quiserem. Ao mesmo tempo, pensam em adicionar um *Keep Calm* que já indique que o objetivo é problematizar a convivência no meio acadêmico.

Acabam decidindo mudar o pôster ilustrativo para "*Keep Calm* e conte para a gente", porque colocar como exemplo um pôster que já contenha uma frase negativa em relação à academia poderia influenciar a participação das pessoas. Caroline Lilian sugere que os próprios membros de nosso grupo façam pôsters como forma de incentivar a participação de outros. Jaime propõe uma redução do texto original (compartilhando-a no grupo) e segue-se uma nova ronda de debates sobre como fazer uma proposta sem super-influenciar os futuros participantes. A reunião acaba às quatro horas da manhã, apenas para recomeçar às quatro da tarde do dia seguinte. Vejo toda a interação pouco antes de meus colegas começarem a publicar a proposta, em seus próprios perfis do *Facebook*. Heberton, que não participa da discussão no *Whatsapp*, mas segue postagens da proposta no grupo do *Facebook*, decide, também, compartilhá-la em seu perfil. A versão final é exibida da seguinte maneira:

Figura 3 - Chamada para colaboração com a APPE 5 - versão final



E aí, feliz porque passou no vestibular?
 Se descabelando com ABNT naquele trabalho que não termina nunca?
 Ou ainda pensando em qual curso se inscrever?
 Colabore conosco em nossa pesquisa sobre a vida universitária dizendo quais são seus anseios, críticas e elogios sobre a vida acadêmica respondendo a questão:
 O que faz você perder ou manter a calma na vida universitária?
 Deixe seu "keep calm and" nos comentários ou faça você mesmo pelo link:<http://goo.gl/XYRM>

Depois disso, em menos de quatro dias completos, já havia mais de quinze participações. No dia 24 de Setembro, Caroline Lilian compartilha no *Whatsapp* uma foto tirada na biblioteca da UZN. A foto mostra um jovem sentado em uma das baias de estudo individual, de costas, com a cabeça apoiada nas mãos. Na mesa à sua frente, há um papel que ele parece estar lendo e, em uma pequena estante na parte de cima da baia, há um caderno aberto e apoiado para que todos possam lê-lo em que vemos, escrita em vermelho, a palavra "SILÊNCIO" e, logo abaixo, em caneta azul, "OBRIGADO!". Ao lado da placa improvisada, há um notebook e a imagem de sua área de trabalho é um pôster verde-água em que se lê "*Keep Calm* and silêncio na biblioteca". A foto havia sido compartilhada, naquele mesmo dia à tarde, na página de um grupo que publica críticas e piadas em relação à universidade. Lilian pede que vejamos a foto e escreve "O *Keep Calm* de vocês pegou mesmo..." ao que Carol Vieira, Carol Barqueta e Jéssica respondem com entusiasmo (esta última, com emoticons de mãozinhas batendo palmas).

Não temos como saber se o pôster tem alguma coisa a ver com nossa proposta. Mesmo assim, fico, também, entusiasmada. Em especial, porque começo a perceber que estamos avançando no que diz respeito ao grau de inclusão de nossa proposta, tanto dentro quanto fora de nosso grupo. Se a tese colaborativa começou com uma doutoranda planejando sua revisão de literatura para incluir (APPE 1) e um aluno decidindo colaborar com um texto para reflexão (APPE 2), havíamos chegado a um momento em que a tal doutoranda nem sequer participava muito do planejamento (APPE 5) e ele não era proposto por uma pessoa específica (APPE 3 e 4), mas construído a muitas mãos e incluindo a participação de pessoas de fora de nossa comunidade.

Esse crescente potencial inclusivo de APPE também era percebido por participantes do grupo de PE em outros contextos e parecia estimular a agentividade de todos os participantes, por buscar não disassociar vivências de pesquisa de questões relacionadas à qualidade de vida experimentada ao pesquisar e por dar relevância ao conhecimento on-line, no sentido que tenho atribuído ao termo. Para compreender as origens desse estilo de interação, passo, portanto, a traçar um breve panorama do surgimento da PE e dos caminhos a partir dos quais nosso perfil de pesquisa inclusiva foi sendo construído.

6.2 - Empoderamento, trabalho para entender e a vida no labirinto: que LA fazemos ao fazer PE?

A PE surgiu, na década de 1990, da colaboração entre Dick Allwright, linguista aplicado da Universidade de Lancaster, membro do extinto CRILE (*Centre for Research in Language Education*³), e professores do curso livre de idiomas Cultura Inglesa, no Rio de Janeiro (ALLWRIGHT & LENZUEN, 1997). Ao ser chamado para conduzir sessões de treinamento em serviço na Cultura, Allwright descobriu-se interagindo com profissionais já bastante experientes que realizavam um trabalho investigativo, integrado à sua prática pedagógica regular, com o foco em entender o que acontecia em suas aulas. Alguns desses profissionais atuavam, também, em escolas públicas e indicavam a necessidade de refletir sobre a qualidade de vida em sala de aula "como uma maneira de enfrentar as tristes realidades sociais deste cotidiano" (BRAGA *et al*, 2003, p.1).

Ainda na década de 1990, as ideias centrais discutidas com esse grupo inicial inspiraram trabalhos semelhantes na Turquia, no Canadá, na Índia, em Cingapura e na República do Chipre (ALLWRIGHT & LENZUEN, 1997). A partir daí, foram rapidamente levadas ao contexto de ensino de língua inglesa em escolas do município (MILLER e BANNELL, 1998) e, posteriormente, a âmbitos de consultoria (MILLER, 2001), formação de professores (MILLER, 2012), coordenação acadêmica (BORGES, 2007), orientação psicológica escolar (SOUZA, 2015), movimentos sociais (MOURA, 2007), de administração em saúde (ALLWRIGHT, 2000), entre outros. Allwright relata seus primeiros intercâmbios com professores da Cultura da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, eu percebi que eles estavam me dizendo, alguns deles (e apesar de sua relutância em acreditar, em alguns casos, que o que eles estavam fazendo era digno de nota) que eles já estavam, na verdade, investigando o que estava acontecendo em suas próprias salas de aula, mas estavam usando as atividades que já existiam em suas aulas (discussões em grupo, por exemplo) como ferramentas investigativas e não construindo questionários sofisticados ou ferramentas semelhantes. E aqueles que haviam construído questionários tinham casos tristes para contar sobre como não esclareciam

³ Os trabalhos do CRILE na década de 90 estão disponíveis em: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>

nada (a não ser em relação a como era quase impossível construir questionários válidos, é claro). Em segundo lugar, percebi que eles estavam me dizendo que, algumas vezes pelo menos, chegar a algum tipo de entendimento era o suficiente para lidar com algumas questões [...] Em terceiro lugar, percebi que eles estavam me dizendo que já conseguiam ver como trazer seus alunos para essa iniciativa de desenvolver entendimentos sobre a sala de aula, de forma que os alunos seriam, também geradores e não apenas consumidores de entendimento (talvez até, consumidores de terceira mão por meio do consumo de segunda mão que as professoras faziam do conhecimento acadêmico em livros de treinamento de professores) - (ALLWRIGHT, 2000, não paginado).

O foco na integração entre pesquisa e prática pedagógica, observado por Allwright, passa a ser, então, essencial para a compreensão sobre como "desenvolver um conceito novo e inteiramente sustentável de pesquisa" (ALLWRIGHT & LENZUEN, 1997, p.73), incluindo as "orientações dos participantes" em um processo coletivo que buscasse "fazer sentido" (cf. *making sense*) da vida em sala de aula (ALLWRIGHT, 1996, p. 1). O autor lança o termo "Ensino Exploratório" (cf. *Exploratory Teaching*), em 1991, por estar

desiludido com práticas investigativas que 'invadem' a sala de aula e o contexto escolar, 'obtem' dados, e se 'retiram' do campo sem contribuir ou, na melhor das hipóteses, com contribuições mínimas ou muito superficiais para o contexto e, principalmente, sem dialogar verdadeiramente com as pessoas 'investigadas' (MILLER, 2012, p. 321)

Essa preocupação de Allwright, no entanto, é muito anterior à construção do termo "exploratório". Desde 1975, quando as concepções modernas acerca do social ainda estavam em pleno vigor (ver capítulo cinco), o autor já sugeria que transcrições de interações em sala de aula não fossem apenas codificadas, como propunham os estudos da época. A partir de uma "análise textual intensiva", baseada em "uma abordagem mais intuitiva da interpretação", o autor introduzia "uma complicação que apenas cresceria em importância ao longo dos anos", enfatizando que nossas visões sobre a sala de aula precisavam ser "não apenas periféricamente, mas essencialmente sociais" (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 124).

Para ele, as propostas de pesquisa acadêmica desenvolvidas nas décadas de 70 e 80, no que diz respeito a métodos mais ou menos eficientes de ensino de idiomas, dependiam de uma postura distanciada por parte do pesquisador, associada ao que chama de pesquisa feita por terceiros (cf. *third-party research*). Como na visão de Ciência pronta discutida em meu capítulo quatro, essa abordagem estaria associada a sete promessas: "1. A objetividade será alcançada; 2. A competência técnica proverá qualidade; 3. A revisão feita por pares garantirá a qualidade; 4. A generalização dará resultados; 5. Os resultados serão conclusivos; 6. Os experimentos proverão essa conclusividade; 7. Resultados conclusivos gerarão prescrições adequadas" (ibid, p. 110).

O interessante é que essa postura levava a uma contradição básica: mesmo professores-pesquisadores que investigavam suas próprias salas de aula (não sendo, portanto, terceiros) acabavam agindo como "*outsiders* em relação a seus alunos, e, até certo ponto, como *outsiders* em relação a suas próprias práticas" (ibid, p. 108). Além disso, esse *modus operandi* excluía totalmente os alunos como seres que não apenas são tão interessantes quanto os professores, mas "interessantes para si mesmos, não apenas para *outsiders*" (ibid, p. 114).

Para dar conta do que entendia como social, o autor propunha que a escola fosse vista menos como local de trabalho (cf. *workplace*) e mais como local de convivência, em que fatores contextuais compreendidos como puramente físicos como a quantidade de alunos por sala, a qualidade dos materiais ou o acesso à tecnologia ficassem em segundo plano em relação à descoberta do impacto da "co-presença" ou de como e por que o fato de estarmos na presença de outros importa em sala de aula (ALLWRIGHT, 2000, p. 124). Podemos ver traços disso já em seus trabalhos iniciais para o CRILE (ALLWRIGHT, 1989a, 1989b).

Nesse sentido, aproximaria-se do movimento que buscava o micro, o passo a passo interacional e o espetacular na área de LA, em geral (MENEZES *et al*, 2009), e nos estudos sobre a sala de aula, em particular (SINCLAIR & COULTHARD, 1975; BAILEY & NUNAN, 1996; CAZDEN, 1988; CAZDEN & BECK, 2003; RAMPTON, 2006b). Posteriormente, indicaria que a atmosfera social em sala de aula poderia ser estudada a partir de conceitos como o de "receptividade" (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991), considerando o quão abertos os alunos poderiam estar a se tornarem falantes de outro idioma, a interagirem com o material, a interagirem entre si ou se exporem em sala.

O trabalho de Allwright sugere diversas revisões para o que é feito em LA, sempre tendo como base a pesquisa em sala de aula, que, posteriormente, são sistematizadas como "seis direções promissoras" para a área. Segundo ele, estaríamos vivendo um momento em que 1) saímos da prescrição, passando pela descrição e chegando à necessidade de entendimento sobre os fenômenos pedagógicos e nos movemos 2) da simplicidade para a complexidade; 3) do foco no comum para o foco na idiosincrasia; 4) das expectativas de precisão para a aposta em "atirar para vários lados" (cf. *scattergun approach*); 5) da visão de ensino e aprendizagem como trabalho para a visão de ensino e aprendizado como vida e 6) de acadêmicos para praticantes como construtores de conhecimento no campo (ALLWRIGHT, 2001, pp.11-16).

Se as direções 1-4 estavam bastante de acordo com o que se propunha na modernidade tardia para o estudo do social, as direções 5 e 6 sugeriam um foco no relacionamento e uma prática integrada em que recortes de relevância do tipo "isso é trabalho e isso é vida" ou "isso é acadêmico e isso é parte do senso comum do praticante" não se aplicam mais. Essa perspectiva começa a distanciá-lo de outros estudos micro-interacionais, à medida que ele não assume a postura de "intelectual transformativo" (LINCOLN & GUBA, 2010, p. 176), recusando-se a agir como intermediário conceitual entre práticas pedagógicas e suas teorizações ou como algum tipo de empoderador de comunidades na Academia.

Em vez disso, ele passa a trabalhar *com* essas comunidades, *em* suas práticas cotidianas, reconhecendo as agentividades de professores e alunos, o que levou à mudança do termo "Ensino" de 1991 para o termo "Prática" Exploratória. Allwright fala sobre a necessidade de, não importando os nomes que queiramos dar às posturas de pesquisa adotadas por nós, "termos em mente a delicadeza dos relacionamentos entre as pessoas", especialmente quando consideramos que a pesquisa acadêmica tende a ser "mais parasitária do que útil" (ALLWRIGHT, 2001, p. 121). Por isso, apesar de reconhecer a inserção desse trabalho no movimento geral do "professor pesquisador" (cf. *teacher as researcher*) que ganha impulso, também, na década de 1990, o autor:

aponta a diferença fulcral entre sua proposta e os macro processos que ele associa às modalidades de trabalho na área de desenvolvimento do professor até então consolidadas. Enquanto a 'contemplação' (cf. *contemplation*), feita antes ou depois da

prática pedagógica, marca a Prática Reflexiva e a 'ação para resolver' problemas identificados (cf. *action for change*) é o que motiva a Pesquisa Ação, a Prática Exploratória se caracteriza pelo foco na 'ação para o entendimento' (cf. *action for understanding*), que se realiza de forma integrada no próprio trabalho (MILLER, 2012, pp. 321-322)

Ampliando esse debate comparativo, Allwright e Hanks comentam que, por mais que a Pesquisa-ação também propusesse a inclusão de alunos e professores em processos investigativos, seu foco na resolução de problemas partia da pressuposição subjacente "de que a mudança é sempre *necessária*" (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 145), subestimando o papel do entendimento como "pré-requisito para a tomada inteligente de decisões sobre a mudança" (ibid, p. 144) e podendo expôr os praticantes em sala de aula a agendas externas a suas necessidades locais, como metas governamentais e receitas patrocinadas de sucesso escolar.

De fato, esse tipo de pressão externa podia causar sentimentos de dúvida, ansiedade, medo, solidão e desvalorização, além de enfatizar a impotência do professor diante de experiências mal sucedidas, da falta de apoio e de estrutura educacional, da dificuldade em lidar com o perfil de seus alunos e da falta de oportunidades para o desenvolvimento profissional e para a troca de experiências. Todas essas questões foram trazidas à tona pelo grupo de PE do Rio e seu trabalho colaborativo chegou a ser metaforizado a partir de uma instalação em forma de labirinto, montada nos pilotis da PUC, que buscava representar de onde partiam seus interesses ao aderirem ao trabalho exploratório:

A sensação de estarmos quase imersas em papel (cadernos, livros didáticos impostos, planejamentos, provas), aliada à exaustão proveniente das cobranças de pais e coordenadores e à pressão de direções e secretarias por resultados nos levou aos primeiros encontros. A angústia de não sabermos que caminho seguir, de nos sentirmos presas, de termos de buscar uma saída nos acompanhava. Com indesejável frequência nos víamos forçadas a seguir por caminhos que nos pareciam sem fim, que nos levavam a lugar nenhum. Estávamos sozinhas e perdidas (PURCELL *et al*, 1999, pp.1-2)

A partir dessa condição de origem, o grupo relata uma mudança qualitativa em sua própria apreciação do labirinto, ocorrida à medida que trabalhavam em sala para entender questões como "Por que meus alunos só se interessam por

notas?" (ibid, p. 7) ou "Por que algumas alunas têm tantas dificuldades?"(ibid, pp-9-10), ressignificando atividades comuns de compreensão auditiva, interpretação de texto, dentre outras, como oportunidades para a reflexão conjunta. Ao deixarem de lado "o ideal de soluções mágicas" e não priorizarem "apenas eficiência e sucesso" (ibid, p.2), as pesquisadoras-praticantes diziam ter achado saídas para o labirinto inicial, sem pretender ter resolvido os problemas que lhes deram origem, mas alcançando entendimentos compartilhados que faziam com que tivessem vontade de seguir investigando, colaborativamente, novas questões.

Era uma opção por permanecer no labirinto, como elas relatam, diretamente relacionada à necessidade de fortalecer vínculos que ajudassem a manter seu entusiasmo quando se sentiam impotentes diante das limitações do sistema educacional. Em suas palavras: "procurávamos soluções para os muitos problemas da sala de aula e surpreendentemente fomos incentivadas a buscar mais perguntas e não somente as respostas" (ibid, p. 12). Esse incentivo parece indicar bastante sobre a postura de co-construção assumida por Allwright e, posteriormente, defendida por outros pesquisadores-praticantes que divulgavam essa forma de atuar colegiadamente, tornando-a uma marca de comunidades exploratórias no mundo inteiro.

O ideal de trabalho em "cumplicidade" com alunos e professores, em "um grupo sem competição e hierarquia, onde todos ouvem e são ouvidos" (ibid) pode parecer utópico e traz questões semelhantes às que discuti no capítulo quatro sobre as reais possibilidades e limites do que entendemos como colaborativo. Identifico-me bastante com as discussões que Allwright propõe sobre seu próprio papel como acadêmico no tipo de construção dialogada em que se envolve a partir dessas primeiras propostas sobre o fazer em PE. Até que ponto ele intervém, apóia, co-constrói, posiciona-se como par ou apenas relata avanços à medida que a experiência de trabalhar para entender com essas comunidades vai se desenvolvendo?

Baseando-me em conversas com o grupo de PE do Rio e com o próprio Allwright, posso dizer que o que ocorreu na década de 90 não é percebido por nós como o encontro entre um acadêmico-formador que, finalmente, apresentou uma proposta teórico-metodológica funcional a professores cariocas, em um treinamento bem sucedido. Tampouco tratou-se da descoberta de uma nova proposta de pesquisa nascida em solo brasileiro e, posteriormente, revisada e

teorizada por um acadêmico com condições de fazê-lo. Diria que foi mais um encontro de educadores que compreendiam o tipo de relacionamento e diálogo que estabeleciam em sala de aula como fundamental para sua qualidade de vida. Nesse sentido, por mais que Allwright possa ser compreendido como mais um formador ou desenvolvedor de professores, seu papel, quando em campo, não foi (e não é) o de trabalhar teoricamente a realidade para reapresentá-la aos envolvidos (ou à Academia) de forma considerada mais crítica.

Ele mesmo questiona sua posição como "desenvolvedor" (cf. *developer*) de professores em duas conferências e um artigo para o CRILE (1992; 1998a; 1998b). Nos dois últimos textos mencionados, Allwright brinca com o tom acusatório da frase "Você é, ou já foi em algum momento, um comunista?", aplicado a ser ou não um desenvolvedor de professores. Pretende, com isso, endereçar a suspeita em relação à noção de que uma pessoa seja capaz de desenvolver outra, sugerindo que o desenvolvimento seja algo independente de agentividade individual ou, ao menos, algo possível de se alcançar a partir de algum nível de intervenção externa.

Ele discute sua ação a partir de três formas de conhecimento: "saber como" (cf. *know how*), "saber que" (cf. *know that*) e "saber por que" (cf. *know why*). Indica que, a princípio, podem ser associadas a três visões de formação: o treinamento, a educação e o desenvolvimento, respectivamente (ALLWRIGHT, 1992, pp. 1-2). No entanto, ampliando o debate sobre as fronteiras entre esses eixos formativos, demonstra que essa divisão é, apenas, conceitual, pois, na prática, papéis se misturam, saberes são indivisíveis e a intervenção faz parte da vida, por mais que pretendamos sugerir com nosso trabalho que estamos intervindo menos. Essa intervenção, certamente, é multidirecional e um suposto desenvolvedor também se desenvolve a partir da intervenção daqueles que poderia pretender desenvolver. Como Allwright indica, ao recontar sua experiência no Rio:

Dar um curso sobre técnicas de pesquisa em sala de aula era, a princípio, exatamente a coisa certa a fazer para mim, naquele ponto de minha vida, tendo me especializado nessa área por vinte anos como um acadêmico e não como 'treinador'. Mas, à medida que o curso avançava, eu me convencia mais e mais sobre o quão incongruente aquela iniciativa era [...] Logo percebi que, longe de ter muito a oferecer de minha própria

experiência em termos de como conduzir investigações em sala de aula, eu estava, na verdade, recebendo sugestões muito práticas para investigações em sala de aula dos professores que encontrava em diferentes filiais [da Cultura]" (ALLWRIGHT, 2000, não paginado).

Talvez pudéssemos, portanto, falar menos em intervenção e mais em troca. O ponto importante aqui é que a acusação de impropriedade, por assim dizer, ou de excesso de envolvimento pessoal e manipulação recebida por iniciativas como a exploratória parece sugerir que há outros tipos de trabalho menos intervencionistas. Seguindo com a brincadeira de responder a seus juízes, Allwright diz:

A essa acusação, eu respondo agora com o apelo que era comum entre réus no movimento anti-nuclear na Grã-Bretanha na década de 1960, sempre que eram levados à corte por, digamos, 'obstruir a rodovia' por meio de um protesto em que se sentavam na rua em frente a uma base para bombardeiros nucleares - 'tecnicamente culpado, mas moralmente inocente'. Eu gostaria, na verdade, de acreditar que fui capaz, algumas vezes, de facilitar o desenvolvimento de outras pessoas como professores de idiomas, da mesma forma que outras incontáveis pessoas facilitaram o meu desenvolvimento como linguista aplicado. Não gostaria de pensar que a minha capacidade, ou a deles, de auto-desenvolvimento foi, por isso, inibida de alguma forma. Finalmente, gostaria de acreditar que, ao enfatizar a distinção entre definições conceituais e práticas, eu possa ter ajudado a acabar com debates infinitos e infrutíferos sobre o uso 'apropriado' dos termos treinamento, educação e desenvolvimento. Não desejo, no entanto, ser compreendido como alguém que tenta inibir a discussão de questões conceituais e profissionais envolvidas no esclarecimento dos fenômenos em si. Ainda há um escopo interminável para debates produtivos sobre eles (ALLWRIGHT, 1998a, pp. 6-7)

Apesar de sua vocação inicial voltada para a pesquisa em sala de aula, as ideias centrais discutidas nesse breve panorama foram aplicadas a diferentes contextos, como dito anteriormente, sempre que um praticante de qualquer atividade sentisse a necessidade de entendimento, colaboração e metarreflexão acerca de sua prática. Foi a partir da busca pelo que propiciaria ou facilitaria o trabalho para entender que nosso grupo começou a trabalhar para entender seu próprio processo de construção de entendimentos, observando pontos mais ou menos comuns em seus fazeres exploratórios. A formulação dos princípios de PE,

portanto, surgiu da própria prática do trabalho para entender ou, como diriam os membros do grupo do Rio:

um dos entendimentos mais profundos que ganhamos ao longo dos últimos quinze anos (mais ou menos), e provavelmente o mais difícil de comunicar, é que nós não estivemos *seguindo* os princípios de PE como diretrizes. Tampouco nossas práticas simplesmente os *ilustram*. Em vez disso, os próprios princípios são resultados de práticas de PE sobre as quais refletimos coletivamente (MILLER et al, 2009, p. 218 - grifo dos autores)

Minha própria experiência trabalhando exploratoriamente sugeria que esses princípios eram mais do que orientações propícias ao entendimento compartilhadas entre praticantes exploratórios mais e menos experientes, por assim dizer. Para mim, eles eram a base para uma epistemologia própria e um tipo específico de análise-ação. Passo, portanto, a comentar um pouco acerca de como foram se desenvolvendo ao longo dos anos.

6.3 - Os princípios de PE e a língua-relação: novas bases epistemológicas

Antes de discutir a possível vocação dos princípios exploratórios como embaixadores de uma nova visão epistemológica, pensei que seria interessante oferecer uma visão panorâmica de como eles têm sido apresentados ao longo dos anos. Para isso, referi-me a apostilas e artigos, considerando de que formas circulam quando atuamos como divulgadores de nossas ideias. Como, geralmente, escrevemos esses textos colaborativamente, cada item de formatação já foi discutido várias vezes.

Assim, a opção de, a princípio, numerá-los, foi sendo, aos poucos, abolida para não sugerir uma ordem a ser seguida ou uma relevância maior de um princípio em relação ao outro. Da mesma forma, a ordem em que aparecem e a formulação de suas ideias centrais (se infinitiva, nominalizada ou mais narrativizada) também foi, muitas vezes, considerada de acordo com cada contexto de apresentação. Em sua última versão, buscamos considerar a expansão do trabalho em PE a práticas profissionais fora de sala de aula.

Quadro 3: quatro formulações para os princípios de PE

ALLWRIGHT (2000b, não paginado)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar o entendimento antes/no lugar da mudança; 2. Não se constituir como empecilho e, preferencialmente, construir uma contribuição imediata e positiva para o ensino e o aprendizado; 3. Ser relevante para os participantes; 4. Ser infinitamente sustentável; 5. Aproximar as pessoas em vez de afastá-las ainda mais; 6. Promover o desenvolvimento dos participantes.
ALLWRIGHT (2000c, não paginado) - retomado em ALLWRIGHT e HANKS (2009) com a adição de "trabalhando <i>colegiadamente</i> para entender" no ponto A.
<p>A PRÁTICA EXPLORATÓRIA ENVOLVE:</p> <p>A. PRATICANTES TRABALHANDO PARA ENTENDER:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) o que <i>elas</i> querem entender, seguindo <i>suas próprias</i> agendas; b) não necessariamente <i>para</i> realizar mudanças; c) não primariamente <i>por meio de</i> mudanças; d) mas por meio do uso de práticas pedagógicas normais como ferramentas investigativas, de forma que o trabalho para o entendimento seja parte do ensino e da aprendizagem e não um trabalho extra; e) de um jeito que não os leve à exaustão (cf. <i>burn-out</i>), mas que seja <i>infinitamente sustentável</i>; <p>B. COM O OBJETIVO DE CONTRIBUIR COM:</p> <ol style="list-style-type: none"> f) <i>o ensino e o aprendizado</i> em si mesmos; g) <i>o desenvolvimento profissional</i>, tanto individual quanto coletivo.
ALLWRIGHT e MILLER (2001, não paginado) - editado sem as explicações correspondentes a cada princípio
<p>ENTENDIMENTO - Priorizar o entendimento à resolução de problemas.</p> <p>SUSTENTABILIDADE - Evitar a projetificação. Em vez disso, priorizar o esforço sustentável.</p> <p>DESENVOLVIMENTO MÚTUO - Trabalhar para o desenvolvimento de todos, não apenas o seu.</p> <p>RELEVÂNCIA - Trabalhar nos 'puzzles' de todos, não apenas nos seus.</p> <p>COLEGIALIDADE - Trabalhar para curar as intrigas prejudiciais entre pessoas (em especial, entre professores e alunos, e entre professores e pesquisadores).</p> <p>INTEGRAÇÃO - impedir que o trabalho para o entendimento se torne um peso.</p>
MILLER et al (2008) - baseado em ALLWRIGHT (2003) e revisado para incluir outras práticas profissionais
<ul style="list-style-type: none"> • Priorizar a <i>qualidade de vida</i> • Trabalhar para <i>entender</i> a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais. • Envolver <i>todos</i> neste trabalho. • Trabalhar para o <i>desenvolvimento mútuo</i>. • <i>Integrar</i> este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais. • Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam <i>contínuos</i>.

Uma questão interessante e recorrente nos comentários do grupo de PE do Rio sobre essas formulações é que elas parecem se referir a princípios de vida (ou de convivência ética), mais do que a princípios de trabalho, de ensino ou de pesquisa, sem dúvida, por conta da já discutida intenção de monitorar o cotidiano em relação à qualidade de vida experimentada pelos participantes. Apesar disso, se a escolha recai entre uma ênfase em pesquisa e uma ênfase em ensino, Allwright se posiciona dizendo que a PE não tem a intenção de ser um “método

para fazer pesquisa”, mas de ser “uma maneira fazer ensino” (cf. *doing teaching* - 2003, p. 1).

Esse posicionamento parece estar relacionado à proteção que pretende oferecer ao trabalho em sala de aula como algo que precisa ser relevante para professores e alunos (e não para olhares externos ou externalizados associados a fazeres burocráticos ou acadêmicos). Por outro lado, Miller indica a inserção da PE no meio acadêmico como “parte de sua evolução” (MILLER, 2012, p. 120). Com isso, não pretende dizer que essa inserção seja alguma espécie de avanço positivo em si mesmo, mas apenas que surgiram praticantes com o desejo de respeitarem sua vocação exploratória e, ao mesmo tempo, se tornarem acadêmicos, gerando, por vezes, conflitos identitários.

Normalmente, quando praticantes exploratórios decidem trabalhar para entender atividades profissionais fora de sala de aula, também conseguem enxergar a necessidade ou relevância desses princípios. Assim, para entender questões sobre sua prática de psicóloga em uma escola bilíngue, Carolina Souza (2015) decidiu ressignificar uma atividade comum de seu cotidiano - a de acompanhamento psicológico em turmas - incluindo também as questões trazidas pelos alunos sobre suas dificuldades de convivência. Para entender o porquê de seus colegas professores da rede municipal reclamarem tanto sobre sua profissão, Bruno Reis (2015) chamou-os à sua casa para assistir a um filme, em que havia várias cenas do cotidiano escolar. Quando Borges (2007) quis entender a atividade de supervisão acadêmica de um curso livre em que estava inserida, observou interações espontâneas ocorridas quando estavam em suas mesas de trabalho, reuniões e conversas informais. Quando eu quis entender minha prática na função de orientadora de um movimento social (MOURA, 2007), aproveitei dois momentos de interação do grupo: as frequentações (conversas agendadas sobre temas do movimento) e as práticas de trabalho de autoconhecimento.

Nesses exemplos e em muitos outros, APPE foram construídas a partir do que se fazia normalmente no cotidiano e o foco estava no entendimento e na relevância locais. Em todos os casos, o desenvolvimento mútuo, a colegialidade e a sustentabilidade das iniciativas estavam diretamente relacionados a essa integração trabalho-vida. Apesar de que os exemplos que elenquei acima tenham todos sido defendidos como trabalhos de pós-graduação, ouvi, em nossas reuniões, muitas outras experiências, em especial de coordenadores acadêmicos,

desenvolvedores de materiais e educadores voluntários, que se dedicam a entender práticas fora de sala de aula e observam a relevância dos princípios de PE ao fazê-lo. Realizar esse trabalho integrado e, posteriormente, apresentá-lo à Academia são, normalmente, entendidos como duas atividades diferentes, sendo a segunda vista como não muito exploratória ou, melhor dizendo, não muito realizável em consonância com esses princípios. Como diz Miller:

A partir desta inserção em gêneros de produção acadêmica, uma das questões básicas que tem acompanhado a reflexão teórica sobre Prática Exploratória é: por que é complexo construir um processo de Prática Exploratória, refletindo sobre a própria prática, trabalhando de forma integrada com outros participantes e, também, realizar um trabalho analítico paralelo ou posterior, que continue respeitando os princípios éticos de inclusão que orientam a Prática Exploratória? (2012, p. 320).

Esse movimento de transposição e recontextualização se complica bastante quando, como no meu caso atual, além de realizar um processo exploratório e adequá-lo ao gênero acadêmico, pretende-se transformar o próprio fazer acadêmico em uma APPE exploratória. Mas se os princípios de PE são mesmo princípios de vida ou de convivência ética, por que não se aplicariam aos gêneros acadêmicos que são, também, parte da vida e ferramentas de convivência da comunidade acadêmica (com um alto grau de preocupação ética)? Penso que vale à pena revê-los nesse sentido, considerando a experiência que venho descrevendo aqui.

6.3.1 - Priorizar a *qualidade de vida*

Essa formulação sobre a qualidade de vida aparece, apenas, na última versão dos princípios, mas o tema vem sendo mencionado desde o princípio das atividades em PE (ALLWRIGHT, 2000, 2005; ALLWRIGHT e MILLER, 2001). Gieve e Miller ressaltam o “caráter dinâmico dessa noção” (GIEVE & MILLER, 2006, p. 20) e “como a mesma é construída de maneira interpessoal, complexa e idiossincrática” (ibid, p. 21). Sendo um conceito de difícil definição, ele parece depender “da sensação de estar neste cenário [investigado], e das ideias pessoais do que pode fazer o estar ali ser melhor, sendo uma noção subjetiva, localmente especificada e com raízes culturais” (SENA, 2006, p. 36). Segundo Cerdera, “não

há um ‘consenso’ acerca do que seja ‘boa’ ou ‘má’ qualidade de vida” (2009, p. 123), mas o processo de busca pelo entendimento pode levar a caracterizações positivas ou negativas da comunidade em questão. No entanto, a metarreflexão sobre uma prática parece gerar um alto nível de agentividade. Por vezes, professores e alunos indicam que, baseando-se nesse princípio, não estavam se adequando a uma visão única de qualidade, mas “socialmente construindo” o que era qualidade de vida para eles (GIEVE e MILLER, 2008, p. 69).

Temas relacionados à qualidade de vida surgiram em muitos dos *Keep Calms* gerados a partir da APPE 5, como não poderia deixar de ser, dada a formulação a partir da qual a proposta foi apresentada. Dentre eles, três pôsteres de alunos de Letras:

Figura 4 - Pôsteres-resposta à APPE 5 - primeiro grupo



Houve contribuições em forma de pôster, postagens que incluíam pôsteres e contextualizações escritas e outras somente por escrito. Não conseguimos, até o momento, contabilizar quantos compartilhamentos foram feitos da proposta, nem quantas contribuições tivemos no total e pensamos em não mencionar nomes, já que não conhecemos todos os que responderam à proposta. O que me parece interessante, a princípio, é que a questão original de Jéssica foi ecoada por muitas outras pessoas e acredito que grande parte disso se deva, justamente, ao fato de que ela estava diretamente relacionada com a qualidade de vida (nesse caso, em práticas acadêmicas). Esse efeito multiplicador também ajudou a nos dar força em nosso trabalho para entender. Se esse *puzzle* tinha aderência com outros, nosso tema não era insignificante: passamos a nos sentir menos sozinhos.

De fato, além da apresentação no encontro de PE, cheguei a participar de um seminário na Universidade de Leeds, em Abril de 2015, quando mostrei os *Keep Calm* a um público de acadêmicos com diferentes níveis de formação.

Mesmo lá, houve uma boa identificação com esses slogans simples que pareciam dizer bastante sobre a prática em que estamos inseridos, algo que me surpreendeu bastante. Nem todos os pôsteres, no entanto, traziam a qualidade de vida sob a forma de dificuldades para lidar com o tipo de trabalho requerido. Às vezes, como nos exemplos a seguir, referiam-se, mais diretamente, à qualidade dos relacionamentos acadêmicos:

Figura 5 - Pôsteres-resposta à APPE 5 - segundo grupo
(no terceiro pôster da esquerda para a direita, lê-se - "Keep Calm and... cadê o embasamento teórico?")



Esses pôsteres sugeriam não apenas que os temas que estivemos comentando na comunidade de tese colaborativa são relevantes para outras pessoas, mas também que a Academia não era vista como priorizadora da qualidade de vida, por excelência. Resumindo o discutido até aqui sobre a língua-relação, posso dizer que, há uma postura político-acadêmica já estabelecida em LA, baseada na (re)criação e adaptação contínua de propostas epistêmico-metodológicas (MOITA LOPES, 2009a, pp. 34-39), que visa empoderar sujeitos não acadêmicos a partir de análises cada vez mais complexas e não essencializantes e, portanto, abordar a qualidade de vida como tema. Ao atrelar essa postura à do intelectual transformativo, pretendo enfatizar a escolha, por parte dos acadêmicos que a adotam, de utilizarem o jogo de linguagem já estabelecido como gênero científico para darem visibilidade a vozes compreendidas como periféricas em um lugar de produção de conhecimento ao qual, até então, não tinham acesso.

Essa postura é, sem dúvida, *sobre* a qualidade de vida, mas não reconhece (ou reconhece, apenas, teórica e colateralmente) a agentividade dos pesquisados como seres que *fazem ou constróem* qualidade de vida ao desenvolverem

entendimentos úteis acerca do que vivenciam. Assim, se pensarmos mais em desenvolvimento, na concepção de Allwright, do que em empoderamento, podemos traçar as seguintes comparações:

Quadro 4: Empoderamento e desenvolvimento como projetos políticos em LA

Âmbitos	Projeto de empoderamento	Projeto de desenvolvimento
Em paradigmas de pesquisa qualitativa (LINCOLN e GUBA, 2010)	Teoria crítica et al, com inspirações construtivistas	Colaborativo
Em LA (MOITA LOPES, 2009a; ALLWRIGHT, 2006).	Reconstrução e planejamento ético da vida social, a partir da flexibilização das ferramentas teórico-metodológicas em pesquisa	Planejamento para entender a vida social, a partir de um trabalho com praticantes como construtores de conhecimento no campo
Quanto à visão de conhecimento	Contingente e infinitamente negociável, a partir de agendas locais do contexto de pesquisa e agendas acadêmicas globais.	Contingente e construído colaborativamente, a partir de ações discursivas para entender questões percebidas pelos participantes como localmente relevantes.
Quanto ao papel do pesquisador acadêmico	Intermediário entre os fazeres acadêmicos e outros fazeres, dotado de capacidade crítica para dar poder aos excluídos do processo científico.	Praticante dos fazeres acadêmicos e de outros fazeres, que trabalha com outros praticantes, para desenvolver-se e desenvolver as comunidades em que se inclui.
Quanto aos processos de entextualização	Vozes dos excluídos transpostas e recontextualizadas como dados, a partir dos quais se entextualizam análises com capacidade de transitar entre os contextos estudados e o contexto acadêmico.	Construídos como ferramenta de desenvolvimento para os praticantes, desde o planejamento de APPE até a colaboração por meio de projéteis textuais multimodais que podem ou não transitar entre os contextos estudados e o contexto acadêmico.
Quanto à qualidade de vida	Enfocada indiretamente como tema e ferramenta analítica a partir da qual o pesquisador avalia os processos estudados.	(Re)construída no trabalho para entender de maneira infinitamente sustentável.

A comparação sugerida pelo quadro acima poderia ser facilmente descartada como um simples traçar de distinções entre a pesquisa feita por terceiros e a pesquisa do praticante, não fosse a influência que uma postura exerce sobre a outra, sendo essa distinção, na prática, meramente conceitual. De fato, da mesma forma que um praticante pode agir como *outsider*, um *outsider* pode agir como praticante, seja porque adere à prática da comunidade ou porque amplia a atuação de uma comunidade a partir de sua prática. Não quero sugerir com isso que não haja uma zona cinzenta de laminações no enquadre de *agir como*. Digo apenas que a real questão me parece ser que, quando o foco é empoderar, o pesquisador se distancia do trabalho para entender a qualidade de vida, pois se constrói como alguém que *fala academicamente sobre a qualidade de vida*, mas, para isso, precisa *ignorar o trabalho focado em sua própria qualidade de vida* ou, ao menos, trabalhar suas questões sobre o fazer acadêmico como individuais e não relevantes nas entextualizações analíticas que apresenta como resultado de seu trabalho. Questões como as observadas abaixo são apagadas do gênero acadêmico, embora tenham tido relevância no processo de produzi-lo:

Quadro 5: Colaborações em texto escrito para a APPE 5

De um Doutorando em Linguística Formal
O que mais me chateia no meio acadêmico é o fato de ver pouca gente interessada naquilo que o outro tem a dizer. É raro encontrar alguém interessado em conciliação, em ver como as questões trazidas por cada área se complementam. Há, e esta denúncia não é nova, uma disputa de egos e uma defesa capitalista do feudo das bolsas de produtividade. Publica-se muito, mas com baixíssima qualidade. Tudo é número, tudo faz o número. A relevância, em contrapartida, é quase nula. Eu tenho esperança de que as coisas mudem, mas isso deve-se, provavelmente, à teimosia da minha ingenuidade!
De uma Mestranda em Psicologia
O que me faz perder a calma: Coleta CAPES, burocracia da quantidade, que não liga para a qualidade da produção acadêmica. O que me mantém calma: o mundo de possibilidades, trocas e aprendizado possível de ser construído no meio acadêmico.

Mesmo que o tema de um estudo específico seja discutir as dificuldades do próprio trabalho acadêmico, a postura de empoderar pressupõe uma visão do conhecimento a partir da qual o sujeito discursivo que pesquisa está acima, ainda que apenas textualmente, da prática pesquisada. Assim, o conhecimento "contingente e infinitamente negociável, a partir de agendas locais do contexto de pesquisa" precisa ser transposto e recontextualizado em análises com capacidade de se encaixarem em "agendas acadêmicas globais", isto é, discute-se a qualidade

de vida a partir de um olhar distanciado como se a própria qualidade de vida do pesquisador que empodera não influenciasse suas decisões de pesquisa.

Em relação ao meu *puzzle*, em particular, as colaborações para a APPE 5 expostas até o momento só poderiam se encaixar na estrutura de capítulos, caso eu tivesse optado por utilizá-la, sob a forma de dados. No entanto, eu não os entendia como dados, mas como sínteses totalizadoras de uma língua-relação indescritível da APPE que os produzira e incluídas no contexto maior da tese colaborativa como APPE-mãe. Além disso, o trabalho para entender em que se envolveram aqueles que o compuseram, partindo de nossa proposta, parecia-me analítico em si mesmo: tanto no sentido tradicional da palavra análise, já que, para produzi-los, esses graduandos tiveram de avaliar e sistematizar contribuições a partir de uma proposta metodológica; quanto no sentido que propus para a língua-relação, já que, a partir deles, seguiam surgindo questionamentos, em nosso grupo e entre as pessoas para as quais os apresentava.

No entanto, a simples criação de um pôster on-line em resposta a perguntas sobre um determinado tema não podia ser compreendida como análise em Linguística Aplicada. Minha questão, por mais inocente ou idiota que ela possa parecer, era: por quê? E eu consigo entrever as seguintes respostas: 1) porque não foi realizada por linguistas aplicados (o que, por si só, não me parece um argumento convincente, embora ela, sem dúvida, pareça se aplicar); 2) porque não tem relevância para a área (o que depende de como encaramos nosso objeto de estudo e de a que agendas aderimos ao construí-lo) e 3) porque não foi entextualizada como uma associação entre teorias e dados. Em relação a esse ponto 3, pergunto-me: se esses pôsteres e comentários tivessem sido realizados como a sistematização de entendimentos construídos a partir de textos teóricos, eles seriam mais facilmente compreendidos como análises relevantes?

Para dar um exemplo, caso alguém escrevesse algo como "*Keep Calm* and atue de acordo com o discurso hegemônico, (re)produzido por acadêmicos como agentes de normatividade, de que alguns textos podem servir como embasamento para outros", como isso seria diferente de usar "*Keep Calm* and cadê o embasamento teórico?" ou criar um desenho, gráfico ou história em quadrinhos representando a mesma situação? Esses novos *puzzles*, também associados à qualidade de vida, levavam, diretamente, à noção de trabalho para ente

6.3.2 - Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.

Nosso foco no entendimento pode ser resumido considerando que “a PE não é contra a mudança, só contra mudança *não inteligente* e contra a *pressão burocrática* pela mudança na ausência de um esforço para entender” (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, p. 151). A própria decisão de trabalhar para entender pode ser compreendida como "uma mudança fundamental em si mesma", que nos engajaria em "um esforço sério" de agentividade e envolvimento com as decisões que tomamos (ALLWRIGHT, 2003, p. 128). Mas será que não poderíamos dizer, considerando a expressão "trabalhar para entender" de maneira geral, que todo trabalho acadêmico é um trabalho para entender?

A princípio, parece-me que a resposta seria sim, já que uma das motivações ao assumirmos a postura de empoderamento em nossas entextualizações parece ter como foco entender mais aprofundadamente e criticamente uma questão, buscando evitar simplificações ou influências de agendas externas ao próprio ato de produção do conhecimento. A Academia, em sua acepção humboldtiana mais idealizada, é, precisamente, o local em que conhecimento e entendimento deveriam estar acima de qualquer inclinação mais pessoal ou setORIZADA.

No entanto, se o trabalho para entender, em sua concepção mais geral, parece poder ser verificado ou, ao menos, sistematizado sob a forma de conhecimento academicamente comprovável, em sua concepção exploratória, não é algo que se possa averiguar em termos de confiabilidade ou validade extrínseca. A palavra operativa na sentença anterior é *parece*: essa validade extrínseca pode ter efeito de realidade em nossas práticas, mas não há nada que as comprove. Entendimentos, exploratórios ou não, podem ser vivenciados, mas nada indica que possam ser comunicados ou que possamos verificar, de fora, se algo foi ou não entendido. A descrição do paradigma participativo como construção de um saber prático que possui valor intrínseco para nossa comunidade, a partir de uma mistura de vozes raramente discutida e problemática, cuja reflexividade depende da subjetividade crítica e da autoconsciência (LINCOLN & GUBA, 2010, p. 176), poderia, a meu ver, ser aplicada a qualquer paradigma de pesquisa.

A diferença não estaria na qualidade do entendimento, mas na qualidade do trabalho. Uso o termo qualidade em sua acepção exploratória, como algo que não se pretende melhor ou pior, cujo foco está no enquadre a partir do qual operamos. Assim, se tomarmos como exemplo a proposta de empoderamento, com o olhar posto na qualidade de vida do pesquisador, suas entextualizações são, também, construções de saberes práticos (sobre como transpor academicamente certos conhecimentos) que possuem valor intrínseco para a comunidade em que esse pesquisador se insere (são reconhecidos como academicamente válidos), a partir de uma mistura de vozes raramente discutida e problemática (uma vez que suas entextualizações parecem seguir, mais ou menos, o mesmo formato), cuja reflexividade depende da subjetividade crítica e da autoconsciência. Esse último item, em especial, parece se aplicar não apenas à pesquisa acadêmica, mas a toda e qualquer atividade humana, a menos que acreditemos que sistemas externos de controle sejam capazes de garantir uma idoneidade metodológica que depende, em última análise, da postura de cada pesquisador. Nesse caso, não seria possível trabalhar para *entender*, pois não temos como controlar entendimentos.

Para mim, o grau de liberdade e criatividade com que, normalmente, planejamos nosso trabalho é o que leva às discussões sobre níveis de seriedade como as sugeridas na descrição do paradigma participativo. No entanto, níveis de seriedade também não me parecem ser controláveis. Penso que poderíamos chamar a ação exploratória para entender de *trabalho informal sério*, em que o termo informal se refere à sua imprevisibilidade de formatação. Parece-me que a dificuldade que temos em relacionar informalidade e seriedade está relacionada a essa pressuposição de controle a partir de critérios externos.

Como esses critérios precisam, necessariamente, ser criados por seres humanos, torna-se necessário construir a visão de que alguns seres humanos estão mais habilitados do que outros para fazê-lo e, para isso, pode ser necessário apagar o fato de que, antes de serem desenvolvedores de critérios, esses seres humanos são, na melhor das hipóteses, praticantes daquilo que pretendem controlar. O apagamento da voz do pesquisador como praticante, excluindo do texto acadêmico o trabalho para entender a qualidade da vida acadêmica, nos leva à questão de quem pode ou não se envolver na construção do gênero.

6.3.3 - Envolver *todos* neste trabalho.

No trabalho de Borges, a compreensão do princípio do envolvimento surge em uma observação metodológica, quando ela afirma: “minhas colegas, com quem compartilho essa prática diária, *deveriam* estar necessariamente envolvidas em minha busca por entendimento” (BORGES, 2007, p. 18). Esse uso de “deveriam” pode indicar bastante sobre o que é considerado como academicamente entextualizável. Trata-se de uma justificativa, baseada nos princípios de PE, para a transposição de vozes não acadêmicas como algo mais do que dados para análise (embora, posteriormente, essa análise também ocorra). No entanto, a prática de escrita acadêmica envolve, necessariamente, todos os praticantes do contexto em que ocorre, ainda que indiretamente, esteja ela baseada em princípios exploratórios ou não. Assim, professores, orientadores, avaliadores, gigantes teóricos, administradores, colegas, financiadores, secretários, pesquisados e praticantes do contexto em que se pesquisa influenciam o texto acadêmico e é a partir da interação com eles (e outros) que vamos entendendo como esse texto pode, deve, precisa ser materializado.

A sugestão de envolver a todos, como parte da não dicotomização vida/trabalho, é apenas uma forma de trazer à tona, por meio da ação, os processos relacionais inerentes a toda prática humana, cultivando essas relações em vez de apagá-las. Se considerarmos o que Allwright e Hanks propõem para a pesquisa do professor e do aluno como válido para as práticas acadêmicas em que nos envolvemos, podemos dizer que somos todos “praticantes-chave em desenvolvimento” (cf. *key developing practitioners*, 2009, p. 2). Ser um praticante-chave não estaria relacionado a ter poder de decisão ou permissão para criar critérios de controle, mas ao simples fato de que *quem quer que pratique é chave* e mesmo aqueles compreendidos como hierarquicamente superiores são praticantes em última análise. Estar “em desenvolvimento”, da mesma forma, não significaria estar melhorando ou se adequando a critérios hierárquicos externos (se empoderando no sistema de relações), mas, simplesmente, construindo entendimentos cotidianos e localmente relevantes sobre essa prática, a partir da interação com outros praticantes. Isso, me parece, se adequa a todas as práticas humanas e não apenas às acadêmicas.

A parte complicada do princípio do envolvimento, academicamente falando, não é, necessariamente, ouvir, convidar, propôr e planejar com um número grande de pessoas. Embora isso possa ser desafiador, não pretendemos forçar a participação de pessoas que não desejam ser envolvidas, mas, apenas, *reconhecer* que elas são praticantes-chave de forma a convidá-las ao trabalho caso e sempre que seja possível. A verdadeira complicação, a meu ver, é que, ao dar a todos o *status* de praticantes-chave e enfatizar o fato de que todos estamos aprendendo o tempo todo de maneiras não quantificáveis, questões como saber se as pessoas são sérias, se são capazes de tomar decisões confiáveis ou se apresentam um bom nível de autonomia tornam-se meramente secundárias. O fato principal passa a ser que todas estão envolvidas e são praticantes-chave, independentemente de suas inclinações ou capacidades pessoais.

Isso dificulta, bastante, o trabalho de quem pretende controlar a admissão na comunidade acadêmica e leva à construção de mecanismos de entextualização que possam comprovar seriedade, confiabilidade e autonomia dentro de padrões pré-estabelecidos. Esse processo também não é exclusivo do mundo acadêmico: qualquer grupo já estabelecido tem expectativas em relação ao perfil de quem deveria ingressar neles e promove práticas discursivas para fomentá-lo. O ponto é que, como dizem Allwright e Hanks, "as pessoas tendem a se conformar com o que é esperado delas, e que expectativas podem atuar tanto positiva quanto negativamente [...] Então, tratar aprendizes como seres capazes de levar o aprendizado a sério pode ajudar, mesmo que seu comportamento sugira o contrário" (ALLWRIGHT & HANKS, 2009, pp.5-6).

No eterno aprender dos fazeres em Ciência, pode ser mais interessante reconhecer que não conseguiremos definir quem é bem ou mal-intencionado a partir de questionamentos em relação à método e aplicação, pois isso pode dificultar a discussão saudável sobre esses próprios métodos e aplicações, levando a um processo de conformidade acrítica.

6.3.4 - Trabalhar para o desenvolvimento mútuo.

Esse princípio sugere um compromisso com o trabalho colegiado (cf. *collegiality*) e o grupo do Rio parece percebê-lo como uma das principais

motivações daqueles que aderem aos fazeres exploratórios. Para alguns professores, no contexto escolar, indicam que:

[...] esse é O entendimento: perceber que você e os participantes da cena de sala de aula são colegas e podem compartilhar seus sentimentos e fraquezas abertamente (porque professores e alunos já conheciam as fraquezas uns dos outros, mas não tinham um momento ou lugar para compartilhar essa percepção) - (MILLER *et al*, 2009, p. 152)

No contexto acadêmico, percepções como as expressas abaixo podem ser compreendidas como indicadores de não adequação à comunidade, ainda que seja comum vermos esse tipo de catarse em redes sociais e sites especializados em tirar dúvidas e compartilhar impressões sobre a qualidade de vida de graduandos e pós-graduandos⁴.

Figura 6 - Pôsteres-resposta à APPE 5 - terceiro grupo



O primeiro pôster foi elaborado por um aluno de Publicidade e os outros dois por alunos de Letras. Caso esse tipo de comentário surgisse em um texto acadêmico, ainda que modalizado, ele, provavelmente, afetaria a compreensão dos níveis de seriedade a partir dos quais o trabalho foi realizado. Assim, ainda que qualquer praticante, em qualquer contexto, possa sentir cansaço, desconforto ou dificuldade na manutenção do tempo disponível para concluir uma tarefa, no gênero acadêmico parecemos ter de *justificar, metodologicamente, questões de qualidade de vida como se fossem questões controláveis e objetivas de qualidade de trabalho.*

⁴ Como o site: <http://posgraduando.com/>

Assim como na pesquisa em sala de aula, na prática de produção de textos acadêmicos é comum reconhecermos as fraquezas uns dos outros e chegamos a discuti-las entre nós, em sessões de orientação, revisão, bancas e conversas informais. Além disso, acreditamos que a produção acadêmica precisa se basear em um compromisso ético com a sociedade não acadêmica e trabalhamos para termos produtos dignos desse compromisso. No entanto, ao não compartilharmos abertamente essas fraquezas em nossos textos, podemos construir a impressão de que não as temos (ou de que elas estão perfeitamente resolvidas) para não iniciados em nossas práticas. Podemos, além disso, nos desconectar daqueles, dentre os não iniciados, que suspeitam de nossa fidedignidade apenas por reconhecer-nos como tão humanos quanto eles. Se o não compartilhar da subjetividade do pesquisador se torna uma prerrogativa, pode dificultar não apenas a capacidade que temos de apoiar o desenvolvimento uns dos outros, mas também o foco em uma ética baseada no desenvolvimento social.

Há muito a se dizer sobre como e se apoiamos o desenvolvimento uns dos outros na comunidade acadêmica, mas penso que isso já foi bastante discutido nesse texto. Como dizem Allwright e Miller:

Parece ser possível, em princípio, ajudar pessoas a se tornarem mais capazes de perceber o que está acontecendo no mundo ao redor delas (e dentro de suas cabeças também) e alcançar entendimentos produtivos que possam, talvez, melhorar sua qualidade de vida. Mas tornar-se bom em perceber o que ocorre não pode se tornar um fardo (ALWRIGHT & MILLER, 2001, não paginado).

Não podemos pressupor que, em nome do compartilhar de subjetividades, devamos suspender nossa atuação em diferentes áreas ou revogar todas as agendas de pesquisa que não estejam voltadas a como percebemos a qualidade de vida ao produzir e escrever ciência. Isso seria um fardo e reduziria o fazer acadêmico a uma prática endógena e, talvez, pouco útil. Além disso, a integração do trabalho para entender a nossas atuais práticas pode torná-las menos imediatamente eficientes. Apresentar entextualizações como produtos científicos não influenciados pela vida do pesquisador pode ser bem mais prático, ainda que não inclusivo. Sobre isso tratam os dois últimos princípios.

6.3.5 - Integrar este trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais e Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam contínuos.

A integração do trabalho para entender a qualidade de vida do pesquisador às práticas de produção textual acadêmicas pode ser experimentada como um atraso em relação à produção de pesquisa efetiva. O envolvimento de todos os praticantes-chave nas escolhas de entextualização pode gerar narrações intermináveis e não redutíveis acerca do processo de pesquisa em uma comunidade. Se a ética de transposição e recontextualização está baseada em como experimentamos a qualidade de vida, a coerência textual precisa ser construída a partir do que praticamos e não apenas a partir do ajuste de vozes individuais para chegar a um objetivo pré-estabelecido. Além disso, essas narrações abertas podem ser mais interessantes ou relevantes para a comunidade envolvida em sua produção do que para terceiros, o que traz à tona as questões de legibilidade de trabalhos acadêmicos e de quem é seu público-alvo.

Parece-me que só valeria à pena empreender iniciativas como essa se acreditássemos que essa integração nos aproxima de nosso objeto de estudo, aprofundando nossas possibilidades de aprendizado sobre ele. Retomando as palavras do grupo de PE do Rio de Janeiro:

Como praticantes da PE (professores, aprendizes, colegas, consultores, “disseminadores”/facilitadores da PE, mentores, etc.) nós constantemente nos encontramos na posição de trabalhar para o entendimento, que descobrimos ser a posição de aprendizado “privilegiada”, não importando nosso status ou papel social ou institucional (Allwright & Hanks, 2009: 153).

Resta saber, portanto, se o trabalho com os princípios de PE poderia ser uma posição de aprendizado privilegiada também em LA, considerando seu(s) objeto(s) de estudo e/ou o que venho chamado de língua-relação.

6.4 - Princípios de PE: princípios de vida, de relação e de língua-relação

No dia 16 de Outubro de 2014, entrei no grupo de *Whatsapp* para ajudar Caroline Lilian a se localizar em nossas discussões. Ela havia estado afastada, desde a implementação da proposta dos *Keep Calm*. Resumo nosso momento de processo da melhor maneira que posso: estivemos envolvidos com a APPE 4, Caroline Barqueta e Jéssica me enviaram arquivos com os pôsteres e textos da APPE 5 que conseguiram colar e copiar até o momento e já estamos planejando novas APPE, a partir de novas questões. Essas APPE não serão incluídas nesse texto de tese, mas vou tentar resumir por onde andou (e anda) nosso trabalho em minha conclusão. Depois de saudações de todos por conta do dia do professor, Barqueta me pergunta sobre o que mais podemos fazer com os *Keep Calm*.

Digo a ela que os pôsteres já estão em meu texto, como forma de entender melhor meu *puzzle*, e que gostaria de saber se ela e Jéssica veem relevância em seguir trabalhando com eles ou preferiam propôr novas atividades. Jéssica não se pronuncia, mas, posteriormente, me diz que a atividade em si já levava a entendimentos bastante interessantes. Barqueta diz que quer analisá-los, a partir de alguma proposta teórico-metodológica academicamente reconhecida, como forma de responder à pergunta de Jaime: Por que somos obrigados a fazer uma monografia no final da graduação e o que você acha disso? Pensava em defender o gênero acadêmico e sua importância, mas não sabia se, com os prazos para a entrega de sua monografia se esgotando, teria tempo de fazê-lo. Respondo que, se a ideia era defender o gênero a partir de suas virtudes de entextualização, ela podia, simplesmente, usar a análise que faria para sua monografia, ou sua própria experiência escrevendo uma monografia, como forma de responder a Jaime. Não necessariamente precisava inventar algo novo, podia apenas reenquadrar o que já estava fazendo.

Caroline achava que seria bom analisar o gênero acadêmico a partir de suas virtudes, pois, de certa, forma estávamos tentando trabalhar várias vias alternativas de análise e de produção de conhecimento e a minha própria tese era uma dessas vias alternativas. Então, fazia falta que não ficássemos apenas "batendo no que é tradicional", em suas palavras, mas expuséssemos um de seus textos e justificássemos sua importância, como forma que também deve ser

respeitada, mas que não deve ser a única. Digo a ela que adorei a ideia, porque sua atividade poderia ajudar a trazer equilíbrio ou a estabelecer um contraponto claro para os argumentos que eu (e muitos de nossos colegas-pesquisadores) estávamos desenvolvendo.

Gravo áudios, também, sobre minha aproximação gradativa ao conceito de língua-relação. Naquele momento, baseava-me nas colaborações da APPE 5. Minha visão de que cada pôster e narrativa eram sínteses totalizadoras de uma língua-relação analítica foi bastante influenciada por um evento experimental realizado pelo grupo de PE do Rio em Junho de 2013, em que propusemos uma oficina de construções de parangolés como ações discursivas para entender *puzzles* diversos. Os parangolés eram capas de diversas cores, produzidas pelo artista plástico Hélio Oiticica, a partir de uma proposta de arte interativa que só adquiriria sentido ao ser, literalmente, vestida. Segundo Silva,

Oiticica o convida a participar do tempo da criação de sua obra e oferece entradas múltiplas e labirínticas que permitem a imersão e intervenção do ‘participador’, que nela inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios, seu gosto, sua imaginação, sua inteligência. Assim a obra requer ‘completação’ e não simplesmente contemplação (SILVA, 2001, p. 8)

Frangé compreendia os parangolés como “extensões de corpos”, “meta-corpus” e “exercícios experimentais de liberdade” (FRANGE, 1994, p. 62). Apontava, como caminho para a ressignificação do espaço universitário, a inclusão de métodos de trabalho “em ARTE e sobre ARTE”, considerando “imaginação, ação e reflexão” como “direitos de cidadania” e “partes de nós mesmos” (ibid, p. 65). Parecia-me que muito do trabalho informal sério proposto pelos princípios de PE poderia ser mais facilmente contextualizado como arte do que como ciência, considerando que a liberdade, em práticas enquadradas como artísticas, podia entendida como uma indicação de seriedade, confiabilidade e autonomia (e não de falta delas). Além disso, nossas APPE e pôsteres, bem como nossos entendimentos textualmente co-construídos pareciam ser, em si mesmos, parangolelizações de práticas, ao colocarem o foco na relacionamento metarreflexivo *durante* a ação.

Meu trabalho para entender, ao longo deste texto, a prática de escrita acadêmica foi bastante referenciado pela noção de que, ao dedicar-me à PE, eu

não apenas me sentia mais participante das mudanças (ainda que lentas) que gostaria de ver no mundo acadêmico, mas também mais próxima de entendimentos sobre língua, linguagem e discurso ao performá-los. Essa sensação de proximidade não comparecia quando me dedicava a analisar a língua como objeto a partir de qualquer corrente teórico-metodológica. De fato, ao escrever meus artigos já publicados, sentia que estava colaborando para a manutenção de áreas já estabelecidas dos Estudos da Linguagem e da Linguística Aplicada, mais do que, efetivamente, me aprofundando em compreensões desse fenômeno.

A partir dos princípios de PE, eu visualizava o fenômeno linguístico como uma espécie de prática artística parangolelizada: uma extensão de meu corpo, um exercício de liberdade, um ato de imaginação, ação e reflexão e uma parte tão importante do fazer humano que objetificá-la para fins de análise dependia de desumanizar entextualmente tanto pesquisadores quanto aqueles que entendemos como pesquisados. A forma como nossos relacionamentos têm se configurado a partir dessas entextualizações parece apresentar traços de violência em diferentes níveis, se não entendermos como violência apenas suas expressões mais físicas (COBOS, 1993).

Considerando a qualidade de vida nas relações entre acadêmicos, entre acadêmicos e pesquisados e entre acadêmicos e a sociedade em geral, entrevejo traços do que Cobos chama de violência moral, descrita como a imposição de critérios morais não aplicáveis a quem os impõe. Assim, parece-me que, ao construirmos nosso *status* de especialistas, acabamos tendo de ignorar dois fatores fundamentais acerca do fenômeno linguístico: o fato de que ele é experimentado como uma síntese totalizadora analítica em si mesma e de que é um direito humano.

Nesse sentido, falar sobre uma prática linguística sem praticá-la, considerando os benefícios materiais e abstratos que ser um especialista pode fazer, é uma apropriação do direito do outro como ser que não apenas é capaz, potencialmente, de selecionar, investigar e analisar o fenômeno linguístico como precisa, efetivamente, fazê-lo no dia a dia, para se comunicar. Sugerir, a partir de entextualizações reificantes, que estamos equipados para analisar mais ou melhor do que qualquer outro usuário só é possível quando nos colocamos como uma espécie de hiper-usuários.

Entender o fenômeno linguístico como algo a que temos acesso apenas por meio da experiência direta leva-me a considerá-lo uma relação, mais que um objeto. Penso que é nesse sentido que os princípios de PE, como princípios de convivência, passam a poder ser entendidos como a base para uma língua-relação. De fato, parece-me que, no dia a dia, consideramos esses princípios como praticantes de qualquer atividade humana, desde pagar uma conta no banco a escrever uma tese, independentemente das ficções operacionais que desejemos realizar (e de nossas boas ou más intenções a respeito).

Decido ir ao banco ou usar o atendimento on-line a partir de um trabalho para entender o que seria mais adequado, priorizando minha qualidade de vida e podendo decidir por uma ou outra opção de acordo com entendimentos continuamente revistos que envolvem todos os que se relacionam comigo (amigos e familiares que aconselham ou narram experiências a respeito) e com essa prática (operadores e atendentes bancários, por exemplo). Posso decidir, em um determinado momento, ir ao banco porque não confio na segurança do virtual e, provavelmente, não parei para refletir e sistematizar esse entendimento, mas fui construindo-o de forma integrada ao longo de minhas atividades normais. Da mesma forma, no processo de escrever essa tese, tive de realizar um intenso trabalho para entender integrado a minhas práticas cotidianas, que envolveu praticantes dentro e fora de meu contexto de Doutorado, antes mesmo de decidir que ela seria colaborativa.

Penso que há dois princípios - "trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*" e "fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*" - que merecem atenção especial nessa caracterização. Eles não são facilmente relacionáveis a qualquer prática e, nesse sentido, poderiam se referir a uma dimensão mais ética do queêmica da língua-relação, a menos que os consideremos em sua acepção simplificada (como em Allwright & Miller, 2001). Assim, parece-me que priorizamos o "esforço sustentável" em nossas práticas cotidianas, pois precisamos considerar até que ponto podemos ir a partir de nossos recursos subjetivos e objetivos de atuação e acabamos tendo de trabalhar para o desenvolvimento de todos, não apenas os nossos, quer gostemos dessa perspectiva ou não, simplesmente por vivermos em sociedade e termos de aderir aos interesses de outros para (sobre)viver, ainda que momentaneamente. No entanto, se consideramos a versão mais recente desses princípios, exposta no início desse

parágrafo, podemos compreendê-los como decisões éticas que dependem de nossa intenção de manter ou descartar práticas.

Se os princípios de PE podem ser entendidos como características da língua-relação, a partir dos quais já *agimos-língua* no dia a dia, poderíamos considerar que não seria necessário discuti-los, pois estariam implícitos a qualquer prática, inclusive as acadêmicas. Meu argumento aqui é o de que tivemos de enfatizá-los como proposta de pesquisa, simplesmente porque, em Ciência (e em qualquer outra prática institucional hegemônica), sua (não) discussão parte de um esforço entextual por comprovar que não há relações subjetivas envolvidas ou que, pelo menos, elas estão sob controle. Esse efeito pode ser ou parecer maior em áreas consideradas como de ciência dura ou em áreas do Estudo da Linguagem em que os objetos estudados parecem ser menos flexíveis ou flexibilizáveis, mas sua influência se estende, até onde percebo, também à LA, onde observo a inserção da qualidade de vida como tema, mas não como característica intrínseca da atividade de analisar.

Minhas vivências como praticante-criadora do/no fenômeno linguístico também reforçavam a construção dessa imagem-relação. Há situações em que me sinto comunicando mais ou comunicando sem usar palavras (sem o apoio do que seria entendido como sistêmico *stricto sensu*) por ser íntima das pessoas com quem interajo. Por outro lado, houve situações em que, ao romper com relacionamentos longos, eu sentia que o que quer que tivesse entendido sobre práticas compartilhadas no passado não fazia mais sentido, gerando sensações de engano ou má interpretação. Tanto em um caso quanto no outro, os fazeres do fenômeno linguístico, compreendido como síntese totalizadora, pareciam depender de relações, não importando se seus praticantes estavam certos ou errados em seus entendimentos em cada situação.

Pensava, ainda, sobre a capacidade analítica de que depende o *agirlíngua* e sobre os possíveis limites individuais para essa capacidade. Em situações analíticas não acadêmicas, parecia-me que nossos entendimentos iniciais podiam se encaixar ou não no que, posteriormente, interpretamos a partir das relações que estabelecemos com nosso interlocutores. A manutenção interacional dessas interpretações construiria entendimentos relacionais a partir dos quais tomávamos decisões. Por outro lado, parece haver certos limites para nossas interpretações

peçoais, baseados em crenças que podem nos impedir de estabelecer certos tipos de relação.

Ouvindo sobre minha proposta de estudo, em que *analisar é fazer e fazer é propôr novas relações*, Caroline Barqueta responde, também no grupo de *Whatsapp*:

Isso é muito alto. Não sei se consigo abstrair o q vc tá falando. Consigo imaginar. Mas não sei como seria. Não alcanço isso. Sim, mas tem uma necessidade humana de objetificar para entender, Sabine. É operacional, mas é necessidade. Você vê: a didática é toda operacionalizada pq vc precisa concretizar a ideia. Acho que isso faz parte do entender até certo ponto. Tirar ela do plano das ideias e fazer ela nascer. Corporificar. E isso é um parto e objetifica pq concretiza. Quando vc traz ela pro plano material, tira ela do campo das ideias, quando vc dá um corpo a ela, vc já objetifica de certa forma pq corporiza e corporizar é restringir, limitar. É claro que tem gente que exagera nessa objetificação para fins mercantis principalmente.

Digo a ela que adorei a imagem do parto, mas acredito que objetificar é apenas *uma* das práticas de que dispomos nessa língua-relação. E digito:

Desde que a objetificação seja uma ferramenta para que eu entenda e me relacione com o mundo, ok, pq aí quando ela parar de funcionar, basta reinventar o objeto. Ele estaria a nosso serviço. Mas quando o objeto me torna mais especialista que vc, complica. Porque a língua eh de todos.

Barqueta aponta a necessidade de reinvenção do objeto, para que não nos tornemos escravos dele, mas diz que também existe a necessidade de verificar que a língua é para você a mesma coisa que é para outros, por mais que isso seja impossível: uma necessidade de "verificar e de provar e de unificar, que tudo tá igual e homogêneo", afinal, trata-se da "posse do objeto" e são as posses (e não as relações) que contam em nossa sociedade. Diz que o fenômeno da objetificação é tão "bizarro" que já está ocorrendo com ela, pois, enquanto discutimos, fica tentando analisar a relação, pensar sobre características e tipos de relação, ou seja, objetificá-la. E acrescenta que, se colocarmos algo tão dinâmico e não objetivo para a Academia, talvez não possamos estudá-lo, porque a academia é "sádica" com essa coisa de objetificação.

Barqueta também sugere que as pessoas tendem a objetificar para controlarem o mundo, para se sentirem seguras a partir da homogeneização e pretendem com isso entender e participar de grupos. Por isso, a diversidade seria tão assustadora: porque as pessoas não sabem como lidar com esse fenômeno e teriam de se reinventar a todo momento. Nosso intercâmbio evoca muitos dos temas que tenho discutido nesse capítulo e me leva a pensar que há algo na visão de língua-relação que recupera a historicidade do homem ao recuperar as relações em que ele se insere. Começo a pensar, a partir disso, sobre que contribuições um pesquisador baseado nesse tipo de construto poderia dar à LA ou à PE em sua inserção acadêmica. Penso ainda sobre qual seria (se é que haveria) o diferencial entre um linguista aplicado dedicado ao trabalho para entender e qualquer outro praticante-criador de fenômenos linguísticos.

Penso que fazer PE em LA seria algo como *fazer língua que se propõe a fazer cada vez mais língua*, no sentido de que se propõe ao relacionamento com um número cada vez maior de praticantes-chave. Tanto linguistas aplicados quanto não acadêmicos fazem língua, mas os primeiros a fazem como atividade principal de sua vocação e põem especial atenção à produção de novas relações (não no papel, mas na vida). Como a língua-relação é constitutiva de todos os fazeres humanos, podendo ser entendida como uma espécie de fazer que materializa outros fazeres, ela poderia ser inspiradora de práticas em outros campos. A partir de processos de metarreflexão sobre a prática, a sensocomunicação da ciência seria a construção de cada vez mais relacionamentos, a partir do envolvimento de não acadêmicos na construção das entextualizações a partir das quais são representados academicamente.

Quanto a análise-lista de "por quês" à qual venho me dedicando, penso que essa seria apenas uma das muitas formas de estabelecer relações intermináveis com qualquer pessoa que lesse nosso texto, parcialmente ou na íntegra. De fato, poderiam até chegar a pessoas que ouvissem falar sobre ele, ao verem essas perguntas expostas em algum outro lugar, compartilhadas em redes sociais ou em nosso boca a boca cotidiano. "Por quês" são parangolés, em última análise: convidam à co-autoria sem, por isso, deixarem de serem analíticos, em si mesmos, sendo seu potencial inclusivo e multiplicador algo que a experiência em PE parece apontar.

Como nosso objetivo, tanto no grupo de tese colaborativa quanto no grupo maior de PE do Rio, é colaborar com os fazeres em pesquisa e não apenas desconstruí-los, penso que vale à pena discutir questões bastante práticas que afetam diretamente a qualidade de vida no meio acadêmico. Penso, por exemplo, sobre como apresentaríamos uma lista de perguntas como resultado de pesquisa em meio a tantos administradores e financiadores de pesquisa interessados em critérios quantitativos de eficiência e descrições sistematizáveis acerca da contribuição social oferecida por todas as áreas. Quanto a isso, creio que valeria a pena inclui-los no trabalho colegiado para entender nossas questões, considerando também as deles, como praticantes chave que são. Acredito, ainda, que já estejamos nesse caminho, pois já estabelecemos canais de comunicação e inclusão a partir de nossas associações, eventos e comitês integrados de pesquisa, por mais que a relação entre as pessoas envolvidas não me pareça ser, ainda, o foco.

Mais pontualmente, imagino que essas análises-lista poderiam ser reinventadas a cada tema que estudássemos. Criar ou não um produto a partir de tal análise seria algo circunstancial e não definitivo/definidor. Creio que essa abordagem relacional pode ser, também, produtiva, quando formos chamados a atuar em contextos não acadêmicos, caso os praticantes de cada contexto sejam convidados a construir relações entre nossos questionamentos (e narrativas reflexivas) e os (as) deles. Em outras palavras, podemos nos adaptar crescentemente, em contexto em que somos (ainda) entendidos como especialistas, sem atender, acriticamente, a suas demandas, nem ignorá-las produzindo conhecimento endógeno. Porém, a meu ver, isso dependeria de um bom nível de metarreflexão acerca de nossas próprias práticas.

Uma outra questão prática diz respeito à delimitação de nosso campo de trabalho. Por mais que, como disse anteriormente, nosso campo de atuação tenha encorajado o extrapolar das fronteiras disciplinares, ainda somos reconhecidos profissionalmente como membros de uma área. Em um mundo em que áreas de pesquisa, muitas vezes, atuam como organizações competidoras, o movimento com foco no relacional poderia nos fazer cair no ostracismo destinado àqueles que não conseguem defender seu valor diferencial. Talvez, uma forma de nos adaptarmos crescentemente a essa necessidade seja a de criar porquês que falem sobre processos de entextualização. Isso, certamente, nos prenderia ao plano da

expressão, mas poderia ser mais facilmente aplicável sem que parecessemos, sob olhares externos, desconfortavelmente, não linguísticos.

Termino o processo da APPE 5 com uma tentativa de descrever o que visualizei como língua-relação, associada à(s) epistemologia(s) parangolelizadas, a partir de uma revisão do que Lincoln e Guba propõem como paradigma participativo. Trata-se de um último esforço no trabalho para entender a prática de escrever teses e de uma possível proposta de APPE futura, a ser trabalhada com todos aqueles que se interessarem por questões epistêmico-metodológicas.

Quadro 6: Crenças básicas - proposta de revisão do paradigma participativo (LINCOLN & GUBA, 2010, pp. 173-176 - coluna da esquerda) a partir da visão de língua-relação (coluna da direita - minha proposta).

Crenças básicas	Paradigma participativo	Visão de língua-relação em PE/LA
Ontologia	Realidade participativa - realidade subjetiva-objetiva, cocriada pela mente e por um dado do cosmos	Realidade dinâmica e dependente das cocriações estabelecidas na relação entre seres humanos. Nega a dicotomia objetivo-subjetivo, não se direcionando a um cosmos objetificado.
Epistemologia	Subjetividade crítica na relação com o cosmos; epistemologia ampliada do saber experimental, proposicional e prático; descobertas cocriadas.	Saber como vivenciável, mas não necessariamente comunicável. Entendimento como síntese integradora de processos relacionais.
Metodologia	Participação política na investigação da ação colaborativa; primazia do prático; uso da linguagem baseado no contexto experimental compartilhado	Ação colaborativa como potencializadora de entendimentos a partir de questões ou <i>puzzles</i> emergentes do contexto dos pesquisadores-praticantes. Práticas discursivas locais, ressignificadas como entextualizações metarreflexivas.

Recapitulando o que co-construímos ao longo do processo de um ano aqui narrado, à luz do quadro acima, podemos dizer que a proposta de língua-relação depende, ontologicamente, da crença de que não é possível objetificar a realidade, senão como recurso retórico politicamente motivado, negando, portanto, a dicotomia objetivo-subjetivo em que nossos processos de entextualização analítica se baseiam. Tal objetificação está representada na compreensão de cocriação como efeito da interação entre a mente e um dado do cosmos. A partir da visão de língua-relação, compreendo que não nos direcionamos a um dado, mas a algo que, ativamente, coconstruímos como dado, não havendo dele nenhum resquício não subjetivo, já que somos, analistas ou não, usuários da língua.

Epistemologicamente, isso sugeriria um saber que é experimentado, mas não necessariamente comunicável ou representável e o entendimento seria uma síntese integradora (totalizadora) de processos relacionais. Em termos metodológicos, quanto mais ação colaborativa - no sentido de includente e motivada a partir do que se enquadra como relevante em uma determinada prática humana - tanto mais potencial para o entendimento, como experiência de um saber, haveria. Nesse sentido, o enfoque de ação voltado à metarreflexão é mais que uma simples participação política ou uso de linguagem baseado no contexto compartilhado: é o reconhecimento de que qualquer prática local já é uma espécie, ainda que não acadêmica, de práxis e que a vocação da pesquisa acadêmica seria a de incentivar a criação de novas relações entre grupos acadêmicos e não acadêmicos, cocriando múltiplas linguagens de pesquisa relevante para ambos.

Quadro 7: Questões práticas - proposta de revisão do paradigma participativo (LINCOLN & GUBA, 2010, pp. 173-176 - coluna da esquerda) a partir da visão de língua-relação (coluna da direita - minha proposta).

Questões práticas	Paradigma participativo	Visão de língua-relação em PE/LA
Natureza do conhecimento	Epistemologia ampliada: primazia da subjetividade crítica; saber prático; conhecimento vivo	Primazia do conhecimento colegiado, crítica como construção também relacional; conhecimento como ação em direção a outros.
Acúmulo de conhecimento	Em comunidades de investigação implantadas em comunidades de prática	Em comunidades e redes de comunidades de prática, relacionado à capacidade de envolver a todos os praticantes de uma ação.
Bondade ou critérios de qualidade	Congruência do saber experimental, presentacional, proposicional e prático; conduz à ação a fim de transformar o mundo a serviço da prosperidade humana.	Conduz a ação a fim de aprofundar entendimentos e fomentar o relacionamento entre todos os praticantes de uma atividade. Visão não hierarquizada de qualidade de vida: trabalhar colaborativamente para entendê-la é construí-la.
Ética	Inclinação do processo intrínseco para a revelação	Inclinação do processo intrínseco para a integração vida-trabalho, vida-pesquisa, vida-conhecimento.
Postura do investigador	Manifesto da voz primária por meio da ação autorreflexiva consciente; vozes secundárias na teoria elucidativa, na narrativa, no movimento, na música, na dança e em outras formas de apresentação	Praticante metarreflexivo consciente que compreende a pesquisa como a ação colegiada e não apenas como sua posterior entextualização. Inclusão de vozes secundárias não para elucidar, mas porque se tornaram relevantes no trabalho para entender um <i>puzzle</i> .
Treinamento	Copesquisadores são iniciados no processo de investigação pelo facilitador/pesquisador e aprendem pelo envolvimento ativo nesse processo; ser facilitador/pesquisador exige uma competência emocional, uma personalidade democrática e habilidades	Há divulgação das crenças básicas e incentivo ao surgimento de <i>puzzles</i> . Ser facilitador/pesquisador exige a prática do trabalho para entender.

Retomando as questões práticas de implementação de uma pesquisa exploratória à luz do quadro acima, não me parece que a prioridade esteja, necessariamente, em um enfoque na subjetividade crítica, mas na coconstrução de conhecimento colegiado. Assim, em momentos de minha tese em que narro, a partir de minha perspectiva, reuniões e interações via *Whatsapp*, há um movimento intencional de minha parte em respeitar o que reconstruo como tendo ocorrido (enquadre de relatora do processo), ainda que isso possa gerar desconforto quando surgem opiniões (inclusive dentre as expressas por mim) que poderiam não estar de acordo com aquilo que eu alcançaria embasar considerando os pressupostos teóricos contemporâneos em minha área.

Essa opção narrativo-entextual preza o colegiado envolvido na coconstrução do processo de pesquisa, mais que uma noção de crítica externa a ele. Considera, portanto, que a crítica é, também, uma construção relacional e que apoiar-se em um critério de subjetividade crítica externo seria objetificar esse conceito, em contradição com a ontologia em que o projeto se baseia. E, em concordância com a visão metodológica exposta no quadro anterior, propõe um projeto político em que o conhecimento é uma ação em direção a outros (entendidos como aqueles que compartilham a experiência vivida que se busca entender).

Acumular conhecimento, portanto, é acumular vivências não representáveis em comunidades e redes de comunidades de prática. Os critérios de avaliação desse "acúmulo" não são baseados em uma necessidade de controle, mas na observância de faixas de inclusão, não implicando, necessariamente, medição de graus de aproximação à melhor ou pior qualidade ou a um maior ou menor número de pessoas envolvido. Tampouco implicam, necessariamente, a avaliação do potencial transformativo de cada ação em relação a um ideal de mundo, prosperidade humana ou a graus alcançados de bondade, felicidade ou sucesso, considerando quaisquer definições prévias para tais termos. O enfoque está no potencial de cada ação metarreflexiva em inspirar novas ações metarreflexivas dentro ou fora da comunidade em questão. Este é o cerne de um conceito não hierarquizado de qualidade de vida: ao não compreender-me como menos praticante do *fazerlíngua* que qualquer outro ser humano, creio que trabalhar colaborativamente para entender a qualidade de vida é construir qualidade de vida.

Todas as considerações acima estão calcadas na noção ética de que a diferenciação entre pesquisadores e pesquisados, como enquadre que apaga sua condição de praticantes de relações linguísticas, é uma questão de hierarquização incoerente com as propostas fundamentais da pesquisa do praticante. Portanto, quando Lincoln e Guba usam o termo "revelação" (LINCOLN & GUBA, 2010, p.176) para se denominarem o referencial ético deste tipo de trabalho, parecem simplificar a questão, como se a mera não existência de um referencial externo para a subjetividade crítica indicasse falta de referencial. Embora façamos referência à experiência vivida como síntese totalizadora - o que poderia sugerir a compreensão de revelações como referência a certos tipos de *insight* no processo de coconstrução do entendimento, o termo pode, também, sugerir que não houve trabalho envolvido no processo. Portanto, proponho que a postura de relatar, narrar, incluir esteja voltada à integração de ações, até então compreendidas a partir de enquadres interacionais não aproximáveis. Essa postura seria parte importante do compromisso ético de não hierarquizar aquilo que só pode ser entendido a partir da vivência.

Em relação à identidade e formação de um praticante identificado com a proposta de língua-relação, parece-me importante destacar que a ação metarreflexiva, realizada por meio de processos de entextualização, transposição e recontextualização multimodais e colaborativos, é entendida como a pesquisa em si. Assim, não se trata, apenas, de um manifesto da voz primária do(s) pesquisador(es)-praticante(s) envolvido(s) no processo - no sentido de que todo projétil textual é, em última análise, performado no mundo por um ou mais atores humanos - mas de uma ação em que o que se indica como "vozes secundárias" (LINCOLN & GUBA, p. 176) não está presente para elucidar, ilustrar ou completar raciocínios, mas porque se tornou relevante no trabalho para entender o *puzzle* investigado. Não é possível contemplar uma formação *per se*, mas apenas a divulgação das crenças básicas anteriormente comentadas, pois a construção de uma identidade como pesquisador-praticante exige a prática do trabalho para entender.

Quadro 8: Questões críticas relacionadas ao tempo - proposta de revisão do paradigma participativo (LINCOLN & GUBA, 2010, pp. 173-176 - coluna da esquerda) a partir da visão de língua-relação (coluna da direita - minha proposta).

Questões críticas relacionadas ao tempo	Paradigma participativo	Visão de língua-relação em PE/LA
Axiologia	O saber prático sobre como prosperar em uma cultura, com um equilíbrio entre a autonomia, a cooperação e a hierarquia é, por si só, uma finalidade, possui valor intrínseco.	Não hierarquização de saberes, a partir da não hierarquização de praticantes, considerando todos os envolvidos em uma atividade como praticantes-chave em desenvolvimento, que potencializam esse desenvolvimento ao trabalharem para entender suas questões.
Acomodação e comensurabilidade	Incomensurável com as formas positivistas; comensurabilidade parcial com as abordagens construtivista, crítica e participativa, especialmente à medida que estas fundem-se em abordagens liberacionistas fora do Ocidente.	
Ação	Entrelaçamento com a validade; a investigação muitas vezes mostra-se incompleta, sem ação por parte dos participantes; a formulação construtivista muitas vezes determina que seja feito um treinamento em ação política caso os participantes não entendam os sistemas políticos.	Orientada pelas questões emergentes da prática. Muitas vezes, mostra-se irredutível, dado o potencial indefinidamente sustentável de entendimentos trabalhados colegiadamente. Sua formulação em PE encoraja isso, rerepresentando entextualizações de práticas passadas (reapresentação de pôsteres, sessões, etc.), como forma de coconstruir novos entendimentos.
Controle	Compartilhado em níveis variados	Compartilhado em níveis que dependem da adesão de cada praticante às questões da comunidade exploratória.
Relação com os fundamentos da verdade e do conhecimento	Não fundacionalista	
Voz, reflexividade, representações textuais pós-modernas	Mistura de vozes; representação textual raramente discutida, porém, problemática; reflexividade depende da subjetividade crítica e da autoconsciência	Mistura de vozes, representação textual amplamente discutida como parte do trabalho para entender; por compreender que a reflexividade sempre depende da subjetividade crítica e da autoconsciência, encoraja entextualizações multimodais e coconstruídas.

O que Lincoln e Guba chamam de "questões críticas relacionadas ao tempo" (ibid, 2010, p. 176) parece-me estar mais diretamente relacionado às questões entextuais que discuto ao longo deste trabalho. O posicionamento axiológico de não hierarquização de saberes, proposto entextualmente por mim e embasado nos princípios de PE, não me parece ser coerente com noções pre-estabelecidas acerca do que é sucesso, qualidade ou prosperidade, além do

considerado relevante como experiência vivida pela comunidade de praticantes, conforme mencionado anteriormente.

No capítulo dois, discuti questões de acomodação e comensurabilidade do que visualizava como proposta de língua-relação, considerando um panorama geral da área de Estudos da Linguagem e, especificamente, processos de entextualização analítica na área de LA e em PE. Meu ponto principal de questionamento era o de que, no que diz respeito à entextualização dos movimentos retóricos associados à teorização, o posicionamento da área de LA era incomensurável com as formas positivistas em pesquisa qualitativa. No entanto, no que diz respeito à entextualização de nossos processos de pesquisa, seguíamos adotando uma estrutura de capítulos compreendida como parte *si ne qua non* do gênero acadêmico, incluindo a clara delimitação de espaços para textos-embasamento, textos-dados e textos-análise. Essa postura é comensurável com o paradigma crítico em pesquisa qualitativa, na medida em que prevê um pesquisador como intelectual transformativo (LINCOLN & GUBA, 2010, p. 176) e não pretende romper com a hierarquização de níveis entre praticantes (especialistas e não especialistas), mas é incomensurável com o paradigma participativo, conforme discutido neste capítulo.

Além disso, no que diz respeito, especificamente, ao processo de entextualização de nossas análises - discutido ao longo de todo o trabalho e comentado, mais profundamente, no capítulo quatro - minha crítica em relação ao processo de associação de textos-embasamento e textos-dados, como instância de língua-relação que é, destinava-se a apontar a incoerência entre reconhecermos que há circularidade entre teorias e dados (MOITA LOPES, 2009a) e seguirmos utilizando essa ferramenta entextual como forma de produção do conhecimento acadêmico, o que, a meu ver, tornaria a análise positivista ou, como dito em outro momento, essencialista.

Assim, ainda que reconheça que, em tese, o paradigma participativo é incomensurável com as formas positivistas e parcialmente comensurável com as abordagens construtivista, crítica e participativa, conforme propõem Lincoln e Guba (LINCOLN & GUBA, 2010, p. 176), meu interesse, ao longo deste trabalho, esteve em realizar isso no texto, o que nos leva aos critérios de ação, controle e representações textuais. Sugiro, em termos paradigmáticos, que a visão de língua-relação, encoraja a irredutibilidade do vivido e, portanto, não se adequa

à padrões pré-formatados do que possa ser enquadrado pela comunidade científica contemporânea em uma área como garantia de idoneidade metodológica.

Neste ponto, encerro este capítulo com o que talvez seja meu último movimento metarreflexivo, minha última ação para entender. Pergunto-me se consegui escrever um texto, no que diz respeito ao item "representações textuais pós-modernas" (ibid) que possa ser compreendido como um exemplo do que propus no quadro acima? Sim e não. Há mistura de vozes? Sim. Há uma representação textual que, longe de ser "raramente discutida" (ibid), como sugerem os autores, foi amplamente discutida em pelo menos três reuniões, em *chats* e conversas espontâneas com meus colegas pesquisadores. Parte dos resultados dessas discussões está disponível no texto, *ipsis litteris* (como se pode ver, por exemplo, nas páginas 12, 66 e 124).

Por compreender que a reflexividade sempre depende da subjetividade crítica e da autoconsciência - e não apenas no contexto específico da pesquisa participativa - muitas dessas discussões são apresentadas sob a forma de entextualizações coconstruídas em que é preciso se dar um voto de confiança a meu compromisso ético de relatar de acordo com o que eu reconstruo como tendo ocorrido. Em última análise, esse é um texto meu, aberto à colaboração de várias outras pessoas, que participaram como puderam e sua inovação consiste na proposta de que é possível considerar uma narrativa em que os movimentos retóricos de revisão de literatura, metodologia e análise estejam presentes, mas subjugados ao que se torna relevante à medida que a ação reflexiva vai se construindo no mundo, como uma tese.

No entanto, ele é problemático. Problemático porque, ainda, por assim dizer, serve a dois senhores, no sentido de que precisa apresentar uma nova proposta à medida que a constrói no contexto de um enquadre-prova. Como proposta inicial para uma visão de língua-relação, não pôde ser, simplesmente, narrativo-reflexivo: precisou se apoiar em um sem-número de construções descritivo-analíticas, por mais que eu tenha me recusado a analisar como dados o que advinha de meus colegas, evitando a incoerência de hierarquizar nossas relações. Esses movimentos descritivo-analíticos podem ser vistos em diferentes momentos.

Estão no capítulo 2, em 2.5.7, quando traço um panorama de como se entextualizam os movimentos retóricos de revisão de literatura, metodologia e

análise em artigos contemporâneos em LA com base em noções de gênero acadêmico (FEAK & SWALES, 1990; MOTTA-ROTH & HENDGES, 2009). Estão no capítulo quatro, quando analiso um texto produzido por mim como processo de transcrição/adaptação do "senso comum" ao "academês" a partir de Latour (2011); Feyerabend (2011); Bourdieu (2011) e Goffman (2002; 2004; 2012a; 2012b), por mais que se pudesse questionar a origem dos dados e sua excessiva circularidade. Estão, ainda, no capítulo quatro, quando analiso nossa interação via *Whatsapp*, considerando os pressupostos da Sociolinguística Interacional (RAMPTON, 2006; BLOMMAERT & RAMPTON, 2012; RAMPTON, 2015). Procurei ressignificá-los ao máximo como "ações discursivas para entender" (BARRETO *et al*, no prelo) em si mesmas, buscando coerência com minha proposta de trabalho. No entanto, não me parece difícil conceber que cada um desses capítulos, entextualizado de outra forma e, possivelmente, ampliado, "desse uma tese" em si.

Penso que consegui comentar satisfatoriamente, para um primeiro momento, as origens da proposta de língua-relação como atrelada a uma nova forma de compreender o objeto de estudo em LA, inspirada pelos princípios de PE (no capítulo três, em 3.3) e embasar o porquê do uso do termo "língua" como estratégia política, também em consonância com a visão integradora com a qual me identifico, comparando-a e contrastando-a com outras visões do objeto de estudo na área de Estudos da Linguagem (no capítulo cinco, em 5.6). Indico que não estou certa de que ela seja útil para trabalhos em todas as áreas de LA, mas proponho consonâncias, pontos de encontro, neste capítulo e em diversos pontos do texto, com base na proposta de revisão da atuação da área na contemporaneidade (SILVA, 2015). Além disso, proponho uma reescritura do paradigma participativo em que, normalmente, a PE se insere, no âmbito da pesquisa qualitativa. E não apenas sugiro, como procuro implementar (em consonância com a visão de ética para a ação) uma abordagem metodológica que é mais narrativo-reflexiva do que descritivo-analítica, cuja ferramenta de co-construção de conhecimento são questões-análise iniciadas com "Por quê".

Entrevejo, para a proposta de língua-relação, um momento em que possamos (re)conhecer entextualmente um estatuto de área reflexivo que nos permita assumir um tom mais crescentemente narrativo e menos descritivo-analítico, em consonância com o que já propomos teoricamente. Digo isso porque

cada espaço ocupado neste trabalho por um viés menos narrativo foi um espaço a menos para a inclusão das vozes daqueles que, efetivamente, construíram a ação exploratória comigo. No entanto, para que isso aconteça, penso que deveríamos discutir algo bastante controverso e potencialmente perigoso para nosso *status* como pesquisadores reconhecidos pelas demais áreas: a questão de que, não importa o quanto possamos abstrair entre menção e uso de quaisquer palavras, seguimos confinados a elas, usuários delas e, com isso, se nos imbuir grande responsabilidade.

6.5 - Análise da APPE 5

Eis as perguntas-análise que a APPE dos "calombinhos de conhecimento" me sugere:

1. Por que parece ser difícil para acadêmicos se dedicarem a questões sobre sua qualidade de vida *durante* o processo de pesquisa?
2. Por que acreditamos que podemos empoderar outros seres humanos? Por que acreditamos que estamos empoderados e por que acreditamos que outras pessoas desejam ser empoderadas?
3. Por que ignoramos a impossibilidade de destacar de nossas análises linguísticas as relações construídas no processo de escrever sobre elas?
4. Por que nos construímos mais como especialistas cientificadores e menos como artistas contadores de histórias compartilhadas sobre o que estudamos? Por que sugerimos, em nossos textos, que sabemos mais sobre um fenômeno experiencial que compartilhamos com os demais seres humanos?
5. Por que pode ser útil propôr uma língua-relação, em PE e em LA, como entextualização narrativa e metarreflexiva de trabalhos co-construídos entre acadêmicos e entre acadêmicos e a sociedade em geral?