

### **Veredas Temática:**

## **Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares**

**Volume 22 nº 1 - 2018**

---

### **Parangolelizando entendimentos: agentividade e enquadres em um evento exploratório**

Sabine Mendes Lima Moura (PUC-Rio)

**RESUMO:** Este artigo apresenta o percurso analítico de caráter autoetnográfico e autorreflexivo (ELLIS; BOCHNER, 2000) de uma pesquisadora do grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, a partir de um relato de experiência e de registros fotográficos do evento Parangolé da PE. Seu objetivo é trabalhar para entender um momento de transição entre a composição de pôsteres colaborativos, entendidos como ferramenta mais antiga de trabalho do grupo (MILLER, 2012), para a confecção de parangolés como forma de expressar questões de pesquisa, a partir da contribuição do conceito goffmaniano de enquadre interacional (GOFFMAN, 2012). O percurso sugere que as atividades exploratórias são situações híbridas, multilaminadas, que oportunizam alto grau de agentividade e propõe o conceito de parangolé como metáfora para a ressignificação de situações interacionais híbridas.

**Palavras-chave:** Prática Exploratória; parangolé; autoetnografia; agentividade; enquadre interacional

### **Introdução**

Tenho 37 anos, no momento em que escrevo este texto, sentada à mesa de um improvisado escritório no Cachambi, Zona Norte do Rio de Janeiro, onde vivo. Sou professora universitária e pesquisadora de minhas próprias vivências. Como membro do

grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro, interesse-me por todo tipo de ação colaborativa. Sou mãe, lésbica, atriz, cineasta, romancista e ativista do Centro Mundial de Estudos Humanistas, não necessariamente nessa ordem. Decidi apresentar-me dessa maneira, porque, neste artigo, escreverei acerca da experiência vivida em um evento de Prática Exploratória, o Parangolé da PE, buscando construir um percurso analítico de caráter autoetnográfico e autorreflexivo (ELLIS; BOCHNER, 2000). Para isso, apoiarei-me em um relato de experiência e em registros fotográficos produzidos por mim ao longo do evento, como forma de incluir dados não facilmente teorizáveis (ST. PIERRE, 1997, 2011) em um diálogo com a abordagem goffmaniana do fenômeno interacional (GOFFMAN, 2012).

A PE é uma proposta de pesquisa do praticante (cf. *practitioner research*, ALLWRIGHT; HANKS, 2009) que se diferencia da Pesquisa-ação, da Prática Reflexiva e da Pesquisa Participatória em seu posicionamento de trabalhar para entender a qualidade de vida em sala de aula e em outros contextos profissionais (MILLER, 2012). Costuma desenvolver suas investigações de forma colegiada, sustentável e intrinsecamente relevante (HANKS, 2017), buscando envolver todos os praticantes do contexto estudado, sem sobrecarregá-los e enfatizando agendas de pesquisa que surjam de seus interesses. Esse escopo de atuação tem inspirado, ao longo dos últimos vinte e cinco anos, a realização de reuniões mensais, encontros anuais de apresentação e discussão de pesquisas, oficinas, além de experimentos com outros tipos de eventos, organizados pelo grupo de PE do qual participo na PUC-Rio. Dentre eles, o Parangolé da PE propunha a realização de uma oficina de criação de parangolés - obras artísticas que podem ser vestidas por seus criadores ou por seu público - inspiradas na arte interativa de Helio Oiticica (SILVA, 2001), com o objetivo de explorar caminhos artísticos e multimidiáticos na construção de nossos entendimentos. Os parangolés foram produzidos a partir de questões que intrigavam os pesquisadores-praticantes presentes, dentre os quais havia alunos, professores e coordenadores de escolas públicas e particulares. No trabalho exploratório, costumamos chamar essas questões de *puzzles* e tendemos a formulá-las a partir de "Por quês?" (MILLER; CUNHA, 2009).

A maneira como me construí identitariamente no início deste texto está intimamente relacionada às motivações que tive ao escrevê-lo e àquelas que me levaram a participar do Parangolé da PE. Como pesquisadora-praticante exploratória, busco investigar questões sobre/durante as atividades das quais participo, incluindo a todos nesse trabalho e propondo um foco no entendimento, mais do que na resolução de problemas pré-estabelecidos (GIEVE; MILLER, 2006). Como professora universitária, estou, constantemente, trabalhando com meus alunos para entender o que fazemos em sala de aula e negociando novas formas de apresentação dos entendimentos que co-construímos. Sinto-me atraída por novas possibilidades de compartilhar e comunicar tais entendimentos, uma vez que acredito que meu trabalho como educadora passa por aprender, colegiadamente, com meus alunos e colegas. Nesse processo, somos todos praticantes-chave em desenvolvimento (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) ao performarmos as atividades que co-autoramos (MILLER, 2001) no dia a dia.

Como membro do Centro Mundial de Estudos Humanistas, uma organização que apoia "todas as tendências que vão em direção ao desenvolvimento do conhecimento acima das limitações impostas por preconceitos que são aceitos como absolutos e acima das verdades universais"<sup>1</sup>, desempenho o papel de desconstruir certas relações de poder que observo na academia – também como orientadora de pesquisadores em formação – a partir das quais se delimita quem pode ser compreendido como pesquisador em sala de aula e fora

---

<sup>1</sup> Definição de estatuto disponível no site: <http://www.cmehumanistas.org/>

dela. Da mesma forma, delimitam-se as formas de divulgação de pesquisas consideradas científicas ou acadêmicas, a partir de critérios que, muitas vezes, dificultam a comunicação de entendimentos não reducionistas (MILLER, 2012).

Como mulher lésbica, sou particularmente sensível ao apagamento de vozes consideradas como periféricas na sociedade em que vivemos (MOITA LOPES, 2008) e acredito, no que diz respeito a meu fazer acadêmico de pesquisa, “no compartilhamento de um discurso anti-hegemônico” que pode levar ao “surgimento de possibilidades para a emancipação de praticantes envolvidos em suas práticas diárias” (MILLER, 2012, p. 324). Como mãe, gostaria que minha filha pudesse transitar por salas de aula que promovessem esse tipo de prática. Como artista, sou movida pela desconstrução de modelos estéticos externos à sensibilidade dos criadores envolvidos. Todas as práticas inclusivas me interessam e é a partir desse lugar que dou início a meu estudo, buscando responder às seguintes questões: Por que, ao trabalhar com Prática Exploratória, sinto-me autorizada como agente de minhas múltiplas identidades cotidianas? e Por que as vivências do Parangolé da PE foram registradas por mim como tão (positivamente) diferentes de outros eventos organizados pelo grupo?

Esta introdução foi uma tentativa de que nos conhecêssemos mais, autora e leitores. Como romancista, sei que o que liga dois pontos em um texto não é uma reta, mas um “construir de cartografias enquanto se fazem caminhos” (HISSA, 2013, p. 26). No caso do texto acadêmico, apesar da possível percepção de que os fatos científicos são assim denominados por terem seguido uma racionalidade intrínseca ao método que os produziu, “por si mesma, uma sentença não é nem fato, nem ficção; torna-se um ou outro mais tarde, graças a outras sentenças” (LATOURET, 2011, p. 35), em um processo que inclui negociações dentro e fora do espaço textual. Além disso, há um processo na criação do texto científico em que “o cérebro parece turbado, suas vozes não soam, ou [...] soam em tanta incoerência que delas não se pode captar uma frase que seja” (RODRIGUEZ, 2012, p. 44). Esse processo parece ser inerente à atividade criativa, condição de escritores literários ou acadêmicos e a autoetnografia me parece um caminho interessante para enfatizar e investigar essa condição.

Se a “a reta entre os referidos dois pontos é uma fantasia construída culturalmente pela ciência moderno-ocidental” (HISSA, 2013, p. 26), entendo que percursos autoetnográficos podem ajudar a desconstruí-la, começando pela ressignificação ética de nossa prática investigativa cotidiana e de suas formas de relato. Portanto, tendo me apresentado, passarei a discutir questões de ética e agentividade relacionadas ao tipo de pesquisa do praticante em que tenho estado envolvida para, em seguida, relatar os porquês de termos decidido, como comunidade exploratória, passar do pôster colaborativo - nossa forma mais comum de trabalho e divulgação de entendimentos - ao experimento com parangolés. Trarei, ainda, questões relacionadas ao hibridismo das construções colaborativas em PE e o aporte que a teoria goffmaniana tem nos dados em sua compreensão, antes de apresentar minha análise sobre as produções que ficaram do evento, baseada nos registros internos e externos da experiência que tive.

## **1. Ética e agentividade em pesquisa do praticante: o foco no aprendiz.**

O conceito de agência ou agentividade pode ser relacionado a diferentes instâncias do pensamento crítico, tanto no que diz respeito às formas de fazer pesquisa, quanto às formas de ação pedagógica. Em sua proposta para uma Pedagogia Crítica da aprendizagem, Henry Giroux indica que a “noção de agência” provoca “imagens tanto de crítica quanto de possibilidade”, no sentido de que parece existir “uma demanda implícita por compreender

como a experiência nas escolas ocorre de um modo que efetivamente silencia a possibilidade de aprendizagem e agência críticas” (GIROUX, 1997, p. 124). O autor compreende o discurso como sendo constituinte e produto do poder, produzindo e legitimando narrativas que privilegiam visões particulares de representação da vida cotidiana, impostas ao professor.

Na pesquisa do praticante, buscamos investigar atividades com as quais estamos diretamente envolvidos, ou seja, pesquisamos, efetivamente, o que fazemos. Entendo que a área tem contribuído para a inclusão do professor como algo mais do que um consumidor de ideologias propostas por terceiros. Nesse movimento, podemos inserir a noção de Teoria da Prática de Van Lier, ao considerar que o local de trabalho do praticante “não é apenas um lugar em que podemos aplicar descobertas teóricas, mas um lugar onde cultivamos e enriquecemos teorias fazendo pesquisa do professor” (VAN LIER, 1994, p. 7)<sup>2</sup>. Podemos considerar, ainda, as contribuições da pesquisa participatória (HERON; REASON, 1997), da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005), bem como das diferentes abordagens que se identificam com o chamado paradigma participativo em pesquisa qualitativa (LINCORN; GUBA, 2010).

No entanto, ao discutir a agentividade nesse tipo de pesquisa, Allwright e Hanks (2009) indicam que, ainda que os professores tenham se desenvolvido bastante como investigadores de suas práticas, o papel de alunos como potenciais pesquisadores tem sido quase que inteiramente negligenciado. Segundo eles, muitos “professores-pesquisadores têm agido como estranhos em relação a seus alunos, e, em certa medida, até mesmo como estranhos em relação a suas próprias práticas” (ALLWRIGHT; HANKS, p. 108), no que parece revelar uma influência pervasiva do ideal de pesquisa feita por observadores tidos como imparciais. Os autores listam “sete promessas” (ibid, p. 110) da pesquisa feita por terceiros, derivada de “uma abordagem amplamente positivista” (ibid, p. 109):

1. A objetividade será alcançada;
2. A competência técnica proverá qualidade;
3. A revisão por pares garantirá a qualidade;
4. A pesquisa resultará em generalizações;
5. Os resultados serão conclusivos;
6. Experimentos fornecerão essa conclusividade;
7. Os resultados conclusivos gerarão prescrições úteis (ibid, p. 110)

De acordo com Palmer (2007), uma visão objetivista em relação ao conhecimento pode ser relacionada ao fato de que professores, intencionalmente, se desconectam de seus alunos, para reduzir a vulnerabilidade característica de uma profissão que “sempre se realiza na interseção perigosa entre a vida pessoal e pública” (PALMER, 2007, p. 18). Para ele, essa divisão autoprotetora da personalidade é encorajada por uma cultura acadêmica em que

fatos objetivos são encarados como puros, enquanto sentimentos subjetivos são considerados suspeitos e maculados. Nessa cultura, o eu não é uma fonte a ser acessada, mas um perigo a ser suprimido, não é um potencial a ser realizado, mas um obstáculo a ser superado. Nessa cultura, a patologia do discurso desconectado do eu é encarada e recompensada como uma virtude (PALMER, 2017, p. 18).

Ao longo de minha(s) prática(s), reconheço-me bastante nos discursos dos autores aqui elencados, metaforizando a influência das promessas objetivistas como uma espécie de eterno canto da sereia. Minhas personas de ativista, artista e escritora não compreendem discursos desconectados do eu, ressignificando-os como estratégias tão subjetivas quanto quaisquer outras que dependam de um agente humano. Mesmo assim, em muitos momentos,

---

<sup>2</sup> Tradução minha, bem como a de todos os textos originalmente em inglês citados neste trabalho.

sinto desconectar-me de meus alunos e de minha prática por conta do cansaço, do excesso de demandas e, acima de tudo, da promessa de recompensas mais fáceis para aqueles que assim o fizerem. Nesses momentos, é justamente a insistência na colaboração com os alunos, entendendo-os como colegas que também são pesquisadores-chave em desenvolvimento, o que permite que eu retome meus objetivos. Um dos motivos de minha insistência é, sem dúvida, a percepção de que “esse processo formativo é mais efetivo, a longo prazo, embora, sem dúvida, dependa de considerável paciência, do que a abordagem ‘tradicional’ de tentar ensinar qualidade técnica e rigor intelectual ANTES de estabelecer uma necessidade pessoalmente sentida desses critérios” (ibid., p. 279). Em sua proposta para a Prática Exploratória, Allwright demonstra-se

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)

Não se trata, somente, de propor que os alunos sejam interessantes para os pesquisadores ou para seus professores, mas de dizer que “os alunos são interessantes para eles mesmos, não apenas para estranhos” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 114). Os autores materializam cinco proposições sobre aprendizes que podem parecer ingenuamente óbvias, mas são constantemente ignoradas nas práticas pedagógicas cotidianas. Resumindo-as em uma frase: “Os aprendizes são, ao mesmo tempo, indivíduos únicos e seres sociais, que são capazes de levar a aprendizagem a sério, de tomar decisões independentes e de se desenvolverem como praticantes do aprendizado” (ibid, p. 15). Tais proposições surgem como fruto de um trabalho sustentado que, à diferença de iniciativas como a da Pesquisa-ação, busca colocar o foco no entendimento e não na resolução de problemas. Assim:

busca-se criar oportunidades para entender ao mesmo tempo em que se trabalha, ou seja, busca-se enriquecer o trabalho com a intenção de entender melhor o que está acontecendo, e não com a intenção primeira de resolver problemas da vida cotidiana. Esses objetivos trazem consigo a necessidade de se ressignificar as práticas cotidianas como situações híbridas. Faz-se necessário estendê-las além do fazer, para elas se constituírem em oportunidades de entendimentos (MILLER, 2012, p. 333).

Os pontos de vista exploratórios são, normalmente, representados por princípios, discutidos em nossas reuniões mensais e contemplados, de diferentes formas e a partir de diferentes desenhos de pesquisa, em nossas ações para entender. De acordo com o grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro,

um dos mais profundos entendimentos que ganhamos ao longo dos últimos 15 anos [...] é o de que nós não estivemos *seguindo* os princípios de PE como orientações. Nem entendemos que nossas práticas simplesmente os *ilustrem*. Na verdade, os princípios mesmos são resultado de reflexão coletiva sobre práticas de PE (MILLER; CUNHA, 2009, p. 218).

Ao apresentar a “PE em uma frase”, Allwright e Hanks (2009) resumem esses princípios da seguinte maneira:

A Prática Exploratória envolve: A. PRATICANTES TRABALHANDO COLEGIADAMENTE PARA ENTENDER: a) o que eles querem entender,  
VEREDAS ONLINE – TEMÁTICA – 1/2018 – PPG LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FORA – ISSN: 1982-2243

seguindo seus próprios interesses; b) não necessariamente para trazer mudanças; d) mas usando práticas pedagógicas normais como ferramentas investigativas, para que o trabalho para o entendimento seja parte do processo de ensino e aprendizagem, e não algo externo a ele; e) de forma que não leve ao ‘burn-out’ [esgotamento], mas que seja indefinidamente sustentável; B) PARA CONTRIBUIR COM: f) o processo de ensino e aprendizagem em si mesmo; g) o desenvolvimento, individual e coletivo” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, pp. 166-167).

Como pesquisadora que busca comunicar seus entendimentos no escopo acadêmico e professora que busca formas cada vez mais interativas de trabalhar para entendê-los, identifico-me com os princípios de PE e com suas proposições acerca dos aprendizes. Interessa-me, portanto, agora, revisitar as diferentes formas que temos encontrado de intercambiar a partir do que descobrimos e discutir os desafios que esse intercâmbio apresenta.

## **2. Comunicabilidade e coautoria: do pôster ao parangolé**

Pensar em entendimentos não reducionistas a partir de atividades que incluam todos os praticantes-chave em desenvolvimento traz à tona a questão da comunicabilidade. Em processos exploratórios que primam pela co-autoria (MILLER, 2001), parece haver uma diferença clara entre nossa vida como praticantes comuns no mundo e a vida daqueles dentre nós que, como eu, além disso, atuam ou desejam atuar como pesquisadores em contextos acadêmicos. Como praticantes no mundo, “não precisamos comunicar muitos dos entendimentos que desenvolvemos”, pois são “entendimentos que nós vivemos, e que nós conseguimos viver de maneira razoavelmente bem sucedida, conseguindo ou não comunicá-los a outros” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 148). Como acadêmicos, interagimos em um ambiente em que a comunicabilidade é essencial. Discutindo o processo de orientação de dissertações e teses desenvolvidas a partir da Prática Exploratória, Miller (2012) indica que, apesar de sabermos que a redação final do trabalho curricularmente exigido é do pesquisador-praticante inscrito em um dos cursos de pós-graduação, “é preciso reforçar que todos os envolvidos nas ações investigativas integradas ao cotidiano escolar ou profissional são seus verdadeiros coautores no trabalho de reflexão coletiva” (MILLER, 2012, p. 334).

Em qualquer uma das situações, a impossibilidade de comunicação de alguns entendimentos tem levado à consideração de que formas inclusivas e colegiadamente construídas podem se mostrar mais interessantes para o intercâmbio de processos exploratórios. Entendo que o simples fato de “tentar articulá-los pode, ironicamente, ser extremamente valioso como parte do processo de tentar aprofundá-los” (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 148-149). Segundo Miller (2012), nossa prática mais antiga e conhecida de coautoria é a elaboração de pôsteres colaborativos. Em minha própria história, reconheço a elaboração e apresentação de um primeiro pôster sobre o curso de inglês comunitário em que atuava em 2004 como uma espécie de momento oficial de entrada na comunidade exploratória. Foi o momento em que me autodenominei pesquisadora-praticante. Os pôsteres funcionam como uma atividade facilmente inserível na prática corrente de sala de aula, produzindo um registro que se presta à discussão com a turma inteira, bem como a apresentações em reuniões e congressos, com formato mais livre do que um trabalho acadêmico convencional. Além disso:

O Grupo [de PE do Rio] vê a preparação de pôsteres em particular como uma oportunidade rica para a articulação de entendimentos emergentes, mais do

que a exposição de um produto acabado. Os pôsteres são tentativas situadas dos praticantes, apesar das dificuldades intrínsecas, de representar graficamente seu trabalho para o entendimento em andamento e de encorajar outros a se envolverem em diálogo, para ajudar a desenvolver entendimentos ainda mais profundos. Nós notamos com prazer como uma multiplicidade de entendimentos emerge a cada nova apresentação do mesmo pôster” (MILLER; CUNHA, 2009, p. 230).

Nas palavras de Ana Rita, uma pesquisadora-praticante, aluna de uma escola particular do Rio de Janeiro que, à época de sua participação, estava na sexta série, “[o pôster] interage com as pessoas. Ele se multiplica” (*apud* ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 237). Ana Rita foi entrevistada por Maria Isabel Cunha, também participante do grupo de PE do Rio. Nessa ocasião, comentava o pôster que desenvolveu em 2004 a partir da questão “O satisfatório é excelente?”. Um pôster exploratório é composto por diferentes tipos de materiais, remontados no correr de diferentes apresentações, incluindo citações, questionários, gráficos, desenhos, espaços interativos, entre outros. Parte do apelo exercido por sua construção parece estar no espaço que dão para a “combinação de habilidades intelectuais e manuais, para a negociação de ideias e de decisões estéticas, bem como a possibilidade de trabalhar colegiadamente – uma mistura produtiva de ‘fazer’ e ‘ser’” (MILLER; CUNHA, 2009, p. 231).

Nos últimos anos, alguns membros de nosso grupo têm se debruçado sobre pôsteres novos e antigos - provenientes dos diferentes encontros, oficinas e práticas em sala de aula aos quais nos dedicamos - trabalhando para entender suas configurações, potencialidades e sua vocação interativo-comunicativa (MILLER *et al*, 2013). A partir da reflexão sobre esse rico material, começamos a considerar, também, como o pôster poderia ser extrapolado em seu formato, o que resultou na participação de alunos de uma escola particular do Rio de Janeiro como oficinairos em nosso evento anual de 2012. Os alunos haviam participado de um curso de fotografia, oferecido em sua escola, e foram convidados pelo professor a planejarem uma oficina em que os participantes de nosso evento se expressassem livremente a partir da interação com as fotos produzidas por eles e com seus relatos de experiência ao longo do curso. A experiência levou a outras iniciativas de ampliação multimidiática de nossas ações para entender, como a proposta de trabalharmos com a confecção de parangolés para entender nossas questões de pesquisa.

Os estudos acerca do parangolé como mecanismo potencializador da interatividade em educação surgem a partir de colaborações entre a Sociologia, a Teoria da Comunicação, as Artes e a Pedagogia (VALENTÍN, 2009; SILVA, 2001; PRETTO, 2012). A partir da compreensão de que “a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo” (SILVA, 2001, p. 2), os autores buscam ressignificar os ambientes educacionais a partir da constatação de que os profissionais da mídia já se preocupam, há muito, com essa questão, mas as salas de aula parecem estar isoladas do debate. A metáfora para interatividade retoma a interface em janelas do sistema Windows, que “não se limitam à transmissão, permitem ao usuário adentramento labiríntico e manipulação de conteúdos” (SILVA, 2013, não paginado). Apesar da inspiração tecnológica para o termo interatividade, propõe-se que

seja na sala de aula ‘inforrica’ (equipada com computadores ligados à Internet), seja no site de educação à distância, seja na ‘telessala’, seja na sala de aula ‘infopobre’, é preciso ir além da percepção de que o conhecimento não está mais centrado na emissão. É preciso perceber que doravante os atores da comunicação têm a interatividade e não apenas a separação da

emissão e recepção própria da mídia de massa e dos sistemas de ensino”  
(SILVA, 2001, p. 3-4).

A “arte interativa” (VALENTÍN, 2009) de Helio Oiticica se relaciona com essa proposta no sentido de que não apenas permite a co-autoria, mas encara-a como a única forma de completar o processo artístico. Sendo assim, é vista como uma inspiração pedagógica para a inclusão da interatividade, não necessariamente atrelada à disponibilidade de recursos tecnológicos avançados. Nesse sentido, parece ecoar as ideias de Freire (1979), ao propor a superação do dilema humanização/tecnologia, que nem pretende desprezar a preparação técnica, nem esquecer-se do humano, levando ao anonimato da massificação. Os parangolés de Oiticica são vestes, capas de diversas cores, expostas ao espectador para contemplação e uso que só se tornavam obras de arte, efetivamente, “a partir da fusão criador-espectador” (VALENTÍN, 2009, p.1). Nesse tipo de ação discursiva:

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 (VALENTÍN, 2009, p.1).

Tal inscrição sugere uma re corporificação do conhecimento objetivista que, em nossa sociedade pós-moderna, se dá a partir da circulação de informações fragmentadas em que “a memória deixa o corpo e passa a ocupar os objetos. Os objetos passam a ser introduzidos nos corpos, tornando corpos e máquinas, cada vez mais indistinguíveis” (PRETTO, 2012), ecoando a descrição freiriana em que o homem como um ser de relações, passa de seu espaço de sujeito por vocação ao estado de objeto por distorção (FREIRE, 1979, p. 62). Os parangolés destacam-se, portanto, da concepção objetivista em que “a subjetividade é temida não apenas porque contamina as coisas, mas porque cria relações entre essas coisas e nós – e as relações são, também contaminadoras” (PALMER, 2007, p. 52). Ao contrário, buscam a relação corporificada em que “uma coisa deixa de ser um objeto e se torna uma parte vital, interativa de nossas vidas – seja um trabalho artístico, um povo indígena, ou um ecossistema” (ibid.)

Em estudo seminal e experimental sobre possíveis contribuições da Arte ao fazer universitário, Frange analisa imagens de vários artistas; dentre elas, a dos parangolés de Oiticica. O autor entende os parangolés como “extensões de corpos”, “meta-corpus” e “exercícios experimentais de liberdade” (FRANGE, 1994, p. 62). Segundo ele, as universidades não são possibilitadoras de metamorfoses, por terem se limitado à transmissão de saberes estabelecidos e à criação de habilidades para o mercado de trabalho e não ideias, ignorando o performático e gerando duas espécies de estudantes “os que reproduzem a ‘inteligência-profissional’, e os que reproduzem a ‘inteligência-técnica’” (ibid, p. 63) Dentre os caminhos que ele aponta para a ressignificação do espaço universitário, estão 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). Essas práticas híbridas seriam o início de uma ressignificação do objetivismo que ainda parece nos influenciar.

### **3. Hibridismo exploratório e os enquadres: o que está acontecendo quando trabalhamos para entender?**

O hibridismo característico da Prática Exploratória tem sido um importante ponto de apoio para mim, desde minhas primeiras experiências como pesquisadora-praticante. Lido,



rotineiramente, com as mesmas exigências feitas a quaisquer pesquisadores em formação, a quem se pede que “aprendam a viver ou a gerenciar situações profissionais híbridas, que passem a perceber a coexistência de vozes conflitantes como oportunidades para alcançar um alto grau de reflexividade e de crescimento profissional” (MILLER, 2012, p. 335). Teorias voltadas à interação, com foco na situação social localizada, chamaram minha atenção, por destacarem como os participantes entendem as situações em que estão envolvidos. Fui apresentada a elas a partir do trabalho de Erving Goffman. No manejo de minhas diferentes personas, seus estudos me ajudaram a um propôr processos de autoconhecimento e burlar influências objetivistas na medida do possível.

Em artigo de 1964, Goffman já revelava que os estudos sociológicos negligenciavam a existência de propriedades e estruturas próprias para cada encontro em que nos engajamos, como se esses encontros fossem “a interseção geométrica de atores que produzem fala e atores que carregam certos atributos sociais” (GOFFMAN, 2002, p. 16). Em 1959, o autor traçou um paralelo entre a situação social corriqueira e a ação dramática, em seu livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, indicando que encenações bem sucedidas no teatro e no que chamamos de vida real compartilham importantes características. Os indivíduos que nelas se inscrevem “devem expressivamente manter uma definição da situação” (GOFFMAN, 2004, p. 233). O autor não pressupõe que os envolvidos na situação criem sua definição – a sociedade a que pertencem é que o faz. Para ele, tudo o que os envolvidos em uma situação fazem “é avaliar corretamente o que a situação deveria ser para eles e então agir de acordo” (GOFFMAN, 2012, p. 23).

Ao introduzir seu conceito de enquadre, Goffman parte da pergunta “O que é que está acontecendo aqui?” (ibid, p. 30), buscando entendê-la de maneira a observar como os interactantes a vivenciam e completa:

Pressuponho que as definições de uma situação são elaboradas de acordo com os princípios de organização que governam os acontecimentos – pelo menos os sociais – e nosso envolvimento subjetivo neles; enquadre<sup>3</sup> é a palavra que uso para me referir a esses elementos básicos que sou capaz de identificar (ibid, p. 34).

O conceito de enquadre está intimamente relacionado às questões identitárias, em especial porque cada enquadre admite diferentes transformações, o que leva à necessidade – por vezes, tensa – de nos perguntarmos sobre o que está acontecendo em determinado lugar constantemente, como veremos a seguir. A ambiguidade identitária gerada pela tensão de não sabermos quais são as regras válidas a serem aplicadas em uma determinada situação social pode ser compreendida como algo a ser resolvido. Pode, também, ser vista como algo a ser entendido, se buscarmos escapar da tendência à polarização proposta pelo pensamento objetivista ocidental (PALMER, 2007).

Para definir as possibilidades do conceito de enquadre, Goffman identifica dois tipos de esquemas primários regulando a interação na sociedade ocidental. Os esquemas naturais são compreendidos como não dependentes da vontade humana e, portanto, controláveis, mas não incorrendo em responsabilização dos interactantes; os sociais são compreendidos como fruto de agentividade e, portanto, sujeitos a julgamentos e à sanção social. Uma atividade já significativa em termos de algum esquema primário – como uma reunião – pode ser transformada em “algo pautado sobre esta atividade, mas visto pelos participantes como algo

---

<sup>3</sup> Opto, ao longo deste artigo, por utilizar o termo “enquadre” (GOFFMAN, 2002) por considerá-lo mais sugestivo do dinamismo implícito no conceito proposto pelo autor, ainda que a obra a que faço referência (GOFFMAN, 2012) indique e o traduza como “enquadre”.

muito diferente” (GOFFMAN, 2012, p. 71) – como uma reunião simulada - e esse processo de transcrição pode ser chamado de tonalização (cf. *keying*), termo com o qual o autor indica uma analogia musical em relação às variações possíveis sobre um mesmo tema.

Um enquadre pode, ainda, incorporar o que o autor chama de retonalizações (cf. *rekeyings*), ou seja, a versão ou transcrição de algo que já é, em si, uma versão de alguma faixa de atividade relacionada a um esquema primário – como, por exemplo, uma esquete em que se busca retratar uma reunião simulada. Constrói-se, assim, uma espacialidade para o conceito de enquadre, tornando possível a admissão de diferentes níveis de profundidade em sua análise. Segundo o autor:

Dada a possibilidade de um enquadre que incorpora retonalizações, torna-se conveniente pensar que cada transformação acrescenta uma camada ou laminação à atividade [...] Uma é a camada mais interna, onde pode entrar em jogo a atividade dramática para absorver o participante. A outra é a laminação mais externa, a borda do enquadre, por assim dizer, que nos diz exatamente que tipo de status tem a atividade no mundo real, seja qual for a complexidade das laminações internas (ibid, p. 116)

A parte mais profunda de uma atividade pode ter, para os interactantes, *status* de realidade não transformada e pode haver uma série de transformações e retransformações em que a atividade é compreendida como não acontecendo de fato. A faixa resultante de um modelo simples como o de reunião e reunião simulada

exibe uma transformação e duas camadas ou laminações – o modelo seguido e o modelado, o copiado e a cópia [...] Juntas, essas duas camadas – os acontecimentos não transformados e suas tonalizações – constituem uma ‘estratificação’ relativamente simples, com duas camadas, não muitas: numa palavra a estratificação que é superficial, não profunda (ibid, p. 200).

Em relação à questão da profundidade transformacional, Goffman indica que quanto mais profunda for a estratificação, mais vulnerável é o enquadre a sofrer novas transformações. Pergunta-se, então, sobre quantas laminações uma faixa de atividade pode suportar sem se tornar ineficaz para estabelecer os termos da experiência.

Ao se apropriar do conceito de laminação, em seu trabalho com uma comunidade exploratória de consultoria linguística, Miller busca uma maneira de representar a fluidez da complexidade transformacional:

Eu tenho buscado [...] uma metáfora para representar meu entendimento de que os enquadres *podem* co-existir de forma ‘solta, mas organizada’ como os planetas na galáxia, a informação virtual no ciberespaço, ou vitórias-régias em um lago (Allwright, comunicação pessoal). Essas metáforas, extraídas de contextos tão diferentes, tentam sugerir elementos que co-existem ‘independentemente’ e estão disponíveis para ‘visitação, ativação ou observação’. Possíveis contatos ou superposições entre esses elementos são inimagináveis sem um encaixamento *sine qua non* entre eles (MILLER, 2001, p. 324-325).

Para a autora, a noção de laminação pode ser “útil também para explicar como alguns contextos situacionais são trazidos à cena enquanto outros são inibidos e se tornam cenário” (MILLER, 2001, p. 323). Menciona ao hibridismo do enquadre de PE como proveniente do fato de que ele integra laminações relacionadas à prática profissional e à prática de pesquisa. Essas transformações e retransformações de enquadre, teriam consequências, também, em

termos de política identitária. Segundo ela, sua pesquisa levou a conflitos que “sugerem a emergência de possibilidades para gerar uma crise de identidade profissional ou para ganhar entendimentos reflexivos múltiplos ou, de fato, para as duas coisas” (ibid, pp. 399-400), crise esta que é entendida por ela como “positiva” (MILLER, 2012, p. 335), uma vez que “a vida, híbrida por natureza, não pode ser ignorada, mas sim reconhecida” (p. 335).

#### 4. Construindo um percurso autoetnográfico

Minha opção por um estudo autoetnográfico (ELLIS; BOCHNER, 2000) inclui um relato de experiência como conjunto de dados discursivamente explicitados (ST. PIERRE, 2011) e meu olhar sobre as fotos que tirei durante o evento Parangolé da PE como uma espécie de grupo “transgressivo” de dados (ST. PIERRE, 1997). Adoto, para isso, uma postura epistemológica diante da pesquisa qualitativa que compreende a investigação social como “uma práxis distintiva, um tipo de atividade (como ensinar) que, ao ser executada, transforma a própria teoria e os próprios objetivos que a orientam”(SCHWANDT, 2010 p. 195). Contextualizando, o Parangolé da PE foi um encontro aberto de Prática Exploratória realizado no dia 7 de Junho de 2013, no campus da PUC-Rio. Foi idealizado, em debates ao longo de nossas reuniões mensais, como um pré-evento para o já tradicional encontro realizado no segundo semestre de cada ano. A partir do interesse anteriormente mencionado em trabalhar com parangolés, lemos o texto *Pedagogia do Parangolé* (SILVA, 2013) e pesquisamos a obra de Helio Oiticica na Internet. Alguns membros do grupo visitaram o acervo do artista no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM).

O Parangolé da PE durou aproximadamente cinco horas, das oito da manhã às treze da tarde e incluiu uma oficina de construção de parangolés, um desfile e uma plenária. Tivemos algo em torno de 100 participantes, em momentos diferentes do evento, que incluíram professores e alunos de contextos públicos e particulares; de escolas, cursos e universidades. Os parangolés podiam ser construídos a partir de pôsteres ou como forma de trabalhar questões novas. A música *O Poeta*<sup>4</sup> do Grupo 4 Cabeça foi escolhida como tema do desfile, já que sua letra se relaciona ao tema. Semanas antes, dedicamo-nos a ensaiar, em conjunto e individualmente, para cantá-la no desfile em que vestimos nossas obras. A plenária, em círculo e aberta à participação de todos, é algo que costumamos propôr ao final de todos os nossos eventos como forma de incentivar o intercâmbio livre de impressões sobre as atividades. Nem todos os participantes do dia puderam estar neste momento.

Ao montar um parangolé, percebi que minhas questões estavam intimamente relacionadas aos diferentes enquadres situacionais que a atividade me proporcionava rever. O caminho para uma análise dentro do escopo interacional goffmaniano parecia já estar traçado. No entanto, qualquer possibilidade de recorte de dados soava frágil ou incipiente perante a riqueza da atividade em si e a vontade de “produzir conhecimento diferente e produzir conhecimento de maneira diferente” (ST. PIERRE, 1997, p. 175). A possibilidade de trabalhar autoetnograficamente ajudou, colocando o próprio conceito de dados “sob questão” (ibid, p. 177) e sugerindo entradas de dados não costumeiramente consideradas em análise do discurso, mas já aventadas em outros campos das Ciências Sociais.

Se o ato de renarrar a vida pode ser entendido um compromisso ético da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2008; BASTOS; MOITA LOPES, 2010), a análise de meu relato de experiência é, também, uma espécie de tonalização (GOFFMAN, 2012, p. 71), uma variação pessoal acerca do mesmo tema, que pode contribuir para novos entendimentos

---

<sup>4</sup> A música está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SmhukMN-OQA>

acerca do fazer exploratório e contribuirá, certamente, para a continuidade e comunicabilidade do trabalho com minhas questões originais de pesquisa. Entendo o próprio processo de confecção de parangolés e seu posterior relato como uma renarração do mundo, convertendo-se, afinal, em “uma atividade lúdica e prazerosa” (ST. PIERRE, 1997, p. 179). Nesse redescrever, sublinharei os enquadres, tonalizações e laminações interacionais, considerando-os como ferramenta exploratória que me permita seguir com um estudo autossustentável.

## 5. Enquadres, laminações e a prática de construção de parangolés: uma proposta autorreflexiva

Sensibilizo, agora, meu olhar para o que as construções discursivas – tanto nas fotos por mim tiradas, quanto no texto de meu relato de experiência – me dizem acerca dos enquadres que observei como participante do evento. Para buscar relações entre níveis transformacionais, apóio-me sempre na resposta à pergunta “O que é que está acontecendo aqui?” (GOFFMAN, 2012, p. 30). Considero a existência de um conjunto de regras primárias que, como participante, busco seguir, a partir desse enquadre primário. Considero, também, uma série de observações secundárias, sugerindo tonalizações desdobradas em diferentes laminações que emolduram o enquadre. A seguir, apresento as primeiras fotos do álbum virtual montado para posterior divulgação do evento, referentes ao momento da oficina:



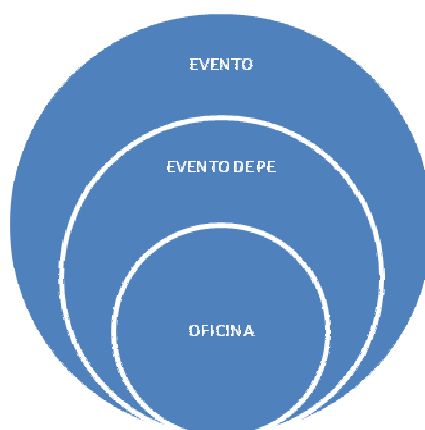
Figura 1 - Sequência de fotos do evento Parangolé da PE - Oficina

Ao tirar as fotos, meu primeiro objetivo foi mostrar a construção dos parangolés, enfatizando visualmente o processo de trabalho. Isso parece se confirmar quando observo o local central ocupado pelos materiais utilizados, nas duas primeiras fotos, e a escolha de ações de corte, amarração e montagem como temas nas três imagens. A partir daí, poderia concluir que o enquadre de oficina era o primário, a principal compreensão a partir da qual eu localizava as regras da atividade em andamento, o que seria de se esperar. No entanto, se comparo essa observação com meu relato, redigido no dia 8 de Julho de 2013, em diário pessoal, noto algo que me intriga:

Cheguei à PUC e o que eu encontrei me deixou surpresa. Lá estavam as pessoas que eu conheço e amo, e com quem eu fui falando, dando beijinhos, abraçando; participantes antigos e novos do grupo de PE (de escolas particulares, públicas, coordenadores, estudantes de graduação, etc); muitos alunos da Walewska, com os quais eu já havia participado de uma reunião anteriormente; uma professora portuguesa que tinha nos visitado, em uma das aulas a que assisto no Doutorado, e com quem eu tinha trocado algumas experiências – em especial, em relação a qual é o nosso papel, como professoras universitárias, perante o sistema educacional em que observamos tantos problemas.

Enquadre 1 - Trecho inicial do relato de experiência - Parangolé da PE

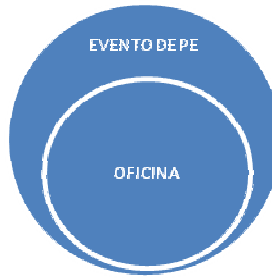
Em meu relato, digo que “Cheguei à PUC e o que eu encontrei me deixou surpresa”, o que sugere o rompimento de alguma expectativa em relação à situação, em relação ao enquadre a ser experimentado. Essa ruptura poderia indicar que eu lia a atividade como tonalizada: partindo de um determinado enquadre, mas tornando-se outra coisa. Como praticante exploratória, eu já entendia nossos eventos como diferentes de outros na esfera acadêmica, no que diz respeito à inclusão de participantes com diferentes graus de escolaridade e à dinâmica entendida por mim como informal. Além disso, havia dúvidas, em nosso grupo, em relação à proposta de oficina: conseguiríamos gerar um ambiente de construção de parangóles? Por isso, percebo essa "surpresa" como indicadora de profundidade transformacional e tento, aqui, representá-la por meio do esquema abaixo:



Enquadre 2 - Minha percepção da atividade no contraste relato/fotos – saliência do evento

Nesse esquema, o círculo mais externo representa o enquadre primário, o conjunto mais saliente de regras interacionais, por assim dizer. O círculo intermediário indica uma laminação, criada a partir da tonalização do enquadre evento - algo que eu já esperava, pois já entendia eventos de Prática Exploratória como diferenciados ou tonalizados. O círculo mais interno representa uma retonalização, que dá origem, para mim, como participante, a uma laminação mais profunda: a de oficina.

As atitudes relatadas em “estavam as pessoas que eu conheço e amo, e com quem eu fui falando, dando beijinhos, abraçando”, bem como a contextualização seguinte (Enquadre 1) sugerem algo específico da laminação evento de PE, no que diz respeito à informalidade e intimidade. Nesse ponto, tal laminação parece ganhar saliência em relação ao enquadre mais genérico evento e tento representar o movimento no esquema a seguir:



Enquadre 3 - Minha percepção da atividade no contraste relato/fotos – saliência do evento de PE

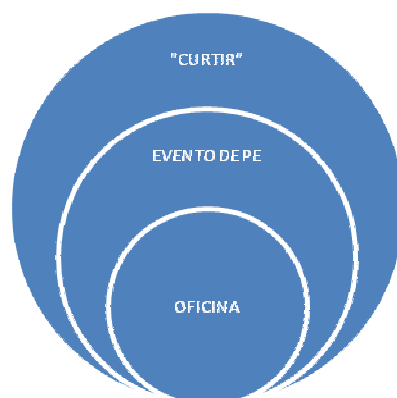
As fotos da figura 1 também sugerem a saliência do enquadre mais externo acima, uma vez que existe a preocupação de retratar momentos de colaboração ou de captar a co-autoria em processo. Além disso, trazem como personagens alunos e professores, enfatizando-os como praticantes-chaves em desenvolvimento sem hierarquização evidente. O momento seguinte do relato traz minha confusão ao tentar compreender meu papel diante da situação, como vemos no enquadre a seguir:

O cenário, em si, era de caos criativo: três mesas e um tablado com milhares de coisas espalhadas sobre eles – lâmpadas, caixas, papelão, TNT, garrafas plásticas, corda, arames, tecido, canetinhas – e as pessoas trabalhando. Não sabia se tinha perdido alguma espécie de começo oficial do evento ou se eles tinham apenas se espalhado e começado a dar corpo a seus parangolés. Alguns pareciam ter um plano detalhado, uma visão muito clara do que queriam... Alguns iam transformando suas representações à medida que outros se aproximavam e sugeriam coisas. Cada processo era completamente diferente.

Fiquei um tempo tentando entender o que estava acontecendo e qual era meu papel ali. O clima era muito tranquilo, muito gostoso e eu fiquei um tempo apenas curtindo, conversando com algumas pessoas, sem me pressionar a fazer nada (coisa que é rara para mim). Alguém se aproximou e me perguntou se eu precisava de ajuda para criar meu parangolé e eu pensei: “É isso, é hora de fazer um parangolé”.

Enquadre 4 - Segundo trecho do relato de experiência - Parangolé da PE

Ao dizer que “não sabia se tinha perdido alguma espécie de começo oficial do evento ou se eles tinham apenas se espalhado e começado a dar corpo a seus parangolés”, pareço estar tentando me localizar em relação a que enquadre seguir. De algum modo, pareço reenquadrar a ação de forma primária, i.e., eventos têm aberturas, eventos de PE podem ter ou não ter. Recorro à noção inicial de que percebo atividades exploratórias como híbridas e, portanto, tonalizadas. O mesmo tipo de construção parece ocorrer em “Fiquei um tempo tentando entender o que estava acontecendo e qual era meu papel ali”. Minha insegurança em relação ao enquadre, no entanto, parece ser puramente operacional, uma vez que não gera tensão. O trecho “O clima era muito tranquilo, muito gostoso e eu fiquei um tempo apenas curtindo, conversando com algumas pessoas, sem me pressionar a fazer nada (coisa que é rara para mim)” chama minha atenção pelo seguinte motivo: se considerarmos que não existe atividade sem enquadre, o enquadre que propicia o não fazer nada se torna extremamente interessante. Então, a partir da sugestão do relato, chamo o enquadre que ganha relevância nesse momento de “curtir”, algo que me parece próximo ao lazer, inserido no que chamei de evento de PE. Represento essa configuração no esquema seguinte:



Enquadre 5 - Minha percepção da atividade a partir do relato de experiência – saliência do "curtir"

O momento em que alguém se aproxima e pergunta se eu quero ajuda define uma nova mudança de enquadre – dando saliência ao aspecto oficina – quando digo que “É isso, é hora de fazer um parangolé”. Ele é seguido por considerações acerca de que questão eu trabalharei em meu parangolé, o que sugere uma laminação reflexiva. Também teço comentários sobre questões de implementação, sugerindo uma laminação técnica ou prática, e me refiro a um intercâmbio para a solução de problemas técnicos e estéticos, algo que, em muitos casos, ocorre em um enquadre de conversa. Dada a extensão do relato, apresento alguns dos trechos que se referem a esses movimentos, sistematicamente, na tabela a seguir:

Laminação reflexiva	[...] naquele dia, embora o impossível esteja sempre como pano de fundo em todas as atividades que faço, o que eu mais queria entender/expressar era a confusão de ideias que povoavam a minha cabeça – um monte de projetos simultâneos que eu gerara e com os quais, agora, estava tendo de lidar.
Laminação técnica/prática	[...] eu vi uma caixa e quis, sabe-se lá porque, trabalhar com ela. Alguém passou e disse: “Faz uma coisa pra cabeça, uma coisa pra cabeça...” e eu coloquei a caixa na cabeça, como um chapéu. Logo, me veio uma ideia de uma espécie de penacho que representaria um conjunto de ideias que não cabe “na caixinha” (gostei da brincadeira semântica).
Laminação conversacional	Perguntei a algumas pessoas sobre possíveis objetos cortantes, mas foi um aluno da Walewska que me ajudou. Consegui furar a caixa e coloquei o TNT enfiado no buraco superior, mostrando para os alunos e perguntando o que eles achavam. Começamos uma conversa sobre o que eu queria representar. À medida que conversávamos, fui modelando o tecido e achei que estava parecendo um “cérebro que vazou”.

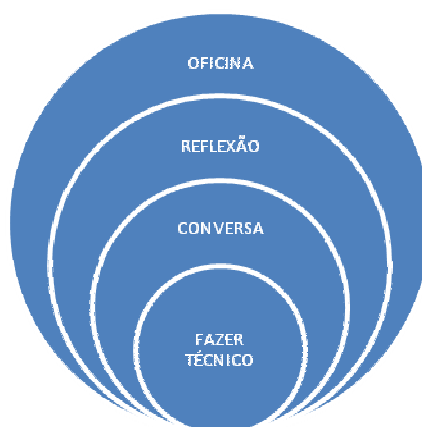
Enquadre 6 - Trechos referentes a laminações reflexivas, técnicas e conversacionais no relato de experiência

No primeiro trecho selecionado, pareço evidenciar o que chamamos em PE de entendimento, buscando chegar a uma delimitação da questão a ser desenvolvida a partir do parangolé que eu construiria. A reflexão leva à necessidade de expressar “a confusão de ideias” e a percepção de que eu “estava tendo de lidar” com elas naquele momento. O segundo trecho sugere a conexão entre reflexão e trabalho, tão cara à PE, sugerindo que o processo mental de identificação da questão, a partir do trabalho colegiado (sugestão de



“alguém” interpretada como relevante no processo reflexivo), levou-me a construir “uma coisa pra cabeça”. Entre a primeira laminação reflexiva – em que enquadro a atividade como oportunidade de entendimento de minha questão – e a segunda laminação técnica/prática – em que associo a necessidade de compreender a “confusão mental” à possibilidade de fazê-lo construindo algo “pra cabeça” – entrevejo a construção do que reconhecemos como “trabalho para entender a qualidade de vida” (GIEVE; MILLER, 2006): um movimento que não é apenas analítico, mas envolve uma ressignificação intencional da prática em que estamos envolvidos como locus operandi de nosso desenvolvimento como praticantes. A laminação conversacional parece ilustrar o hibridismo a partir do qual se materializa o entendimento na prática, uma vez que a “conversa sobre o que eu queria representar” ocorre ao mesmo tempo em que modelo o tecido e, possivelmente, influencia minha interpretação de que ele está parecendo “um cérebro que vazou”.

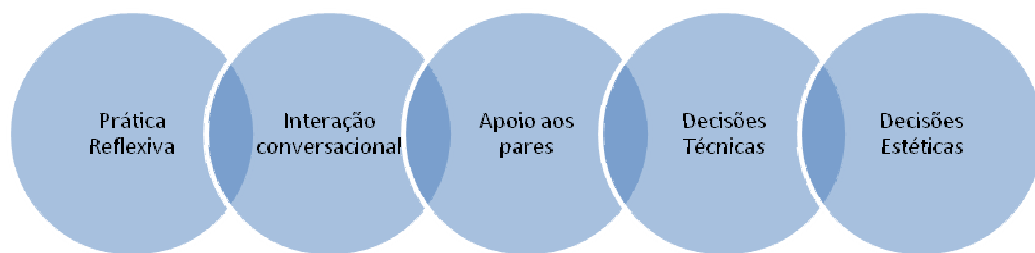
A partir do tipo de entrada elencada acima, represento um momento de nossa atividade em que, a partir da interação com outro participante, começo a atuar como oficinaira. Esse ponto parece ter sido minha adesão oficial ao enquadre oficina e, desde aí, as laminações subsequentes se constroem em outro nível operacional, que busco redesenhar no esquema abaixo:



Enquadre 7 - Minha percepção da atividade a partir do relato de experiência – saliência da oficina

Na descrição do processo de construção de meu parangolé, o mapeamento dos níveis de profundidade transformacional a partir dos quais eu operava me sugere uma atividade multi-laminada e híbrida, cujas relações entre laminações são menos hierárquicas e mais complementares. O movimento que registro parece ser o de um deslocamento em que, após o momento inicial de localização no que estava acontecendo, eu me entregasse à atividade, mediante uma espécie de convocatória de um participante já inserido no enquadre oficina, atendendo a diferentes requisitos situacionais de ordens complementares. Para tentar representar o aspecto multilaminado desse enquadre final, elaboro o esquema a seguir:





Enquadre 8 - Minha percepção da atividade a partir do relato de experiência – multilaminação do enquadre oficina

Dado o escopo deste artigo, não foi possível trazer ao diálogo as fotos dos parangolés prontos e do desfile, nem incluir outros trechos do relato. Observo momentos em, na atividade de fotografar, atuo sob um enquadre de registro: enfatizando os parangolés como produtos da oficina e trazendo personagens mais posadas, que olham diretamente para a câmera. Há, ainda, em meu relato, um enquadre que poderia ser descrito como diplomático, momento em que sou enviada com a denominação de embaixadora para convidar outro grupo presente no campus a se somar ao desfile que faríamos, além dos próprios enquadres de desfile e plenária, com suas possíveis laminações reflexivas, técnicas e conversacionais. Os próprios entendimentos reconstruídos no relato podem ser entendidos como processos de tonalização da atividade. Assim, acredito que podemos criar uma metáfora para a atividade exploratória a partir da construção de parangolé. Mais que enquadres sociais hierarquizados e estanques, analisados a partir de fotografias teórico-metodológicas feitas por terceiros, nossa atividade hibridiza o fazer de pesquisa, a partir de um trabalho autossustentável para entender, parangolelizando entendimentos à medida que os constrói.

### Últimas palavras

Gostaria, apenas, de encerrar enfatizando alguns entendimentos aos quais cheguei trabalhando para entender as questões que propus no início deste texto: Por que, ao trabalhar com Prática Exploratória, sinto-me autorizada como agente de minhas múltiplas identidades cotidianas? e Por que as vivências do Parangolé da PE foram registradas por mim como tão (positivamente) diferentes de outros eventos organizados pelo grupo?

Compreendo que o parangolé e a parangolelização das atividades exploratórias parecem criar uma zona de multilaminação híbrida que é altamente inclusiva e permite ressignificar práticas hegemônicas de construção e divulgação de conhecimento acadêmico, mencionadas na introdução deste artigo, de maneira prazerosa e divertida. Ao enfatizar a agentividade dos pesquisadores-praticantes envolvidos, mediante a manipulação de materiais diversos em um enquadre de oficina, o parangolé da PE permitiu o intercâmbio de saberes de distintas ordens, entre praticantes provenientes de diferentes níveis acadêmicos. No enquadre oficina, respondi às demandas de minha questão apropriando-me das múltiplas perspectivas a partir das quais me posiciono identitariamente no cotidiano.

No que diz respeito a nossa passagem do trabalho com pôsteres ao trabalho com parangolés, percebi que a colaboração foi fundamental para que eu me engajasse na atividade proposta como oficinista, por mais que fosse uma de suas organizadoras. De alguma forma, a atividade a que me dediquei ao longo do evento passou por laminações reflexivas, técnicas e

conversacionais, que, em minha experiência, configuraram a base do enquadre exploratório ou do que compreendo como trabalho para entender. Acredito que esse trabalho deva ser sustentado no tempo, para incluir parangolelizações de outros pesquisadores-praticantes com quem, hoje, atuo, tenham eles participado ou não do evento.

Finalmente, considero que análises que ressignifiquem os conceitos goffmanianos de enquadre, tonalização e laminação podem contribuir para a ampliação desses conceitos e levantar novos questionamentos quanto ao que pude expôr aqui. O processo de engajar-me em uma análise autoetnográfica a partir de uma atividade inclusiva ampliou meus entendimentos acerca da atividade e do potencial da autoetnografia em si.

Tendo dito isso, despeço-me, agradecendo pela oportunidade de compartilhar minhas experiências e desejando que este trabalho possa ser, também, entendido como uma tonalização produtiva de um gênero hegemônico, o artigo acadêmico, que precisamos, a meu ver, ressignificar.

### **Parangolelizing understandings: agency and frames in a exploratory event**

**ABSTRACT:** This article presents the autoethnographic and self-reflexive analytical journey (ELLIS e BOCHNER, 2000) of a researcher in the Exploratory Practice group of Rio de Janeiro, based on an experience account and photographic registers of the event Parangolé da PE. Its objective is to work for the understanding of a transitional moment between the composition of collaborative posters, understood as the group's oldest form of work (MILLER, 2012) and the making of parangolés as a means of expressing research questions. In order to do that, it considers the contributions of the interactional frame concept (GOFFMAN, 2012). The journey suggests that exploratory activities are hybrid, multi-layered situations, allowing for high degrees of agency and proposes the concept of parangolé as a resignifying metaphor for hybrid interactional situations.

**Keywords:** exploratory practice; parangolé; autoethnography; agency; interactional frame

### **Referências**

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. *The developing language learner – an introduction to exploratory practice*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication, 2000.

FREIRE, P. Alfabetização de adultos e conscientização. In: \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by 'quality of classroom life'? In: GIEVE, S; MILLER, I. K. (Eds.). *Understanding the language classroom*. London: Palgrave Macmillan, 2006.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOFFMAN, E. *Os quadros da experiência social* – uma perspectiva de análise. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004

\_\_\_\_\_. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

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

HERON, J.; REASON, P. A participatory inquiry paradigm. *Qualitative inquiry*, n. 3. London: Sage Publication, 1997.

HISSA, C. E. V. *Entrenotas - compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2011.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LINCOLN, Y.; DENZIN, N. O sétimo momento – deixando o passado para trás. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MILLER, I. K. *Researching teacher consultancy via Exploratory Practice: a reflexive and socio-interactional approach*. 2001. 579 fls. Tese (Doutorado em Linguística). Lancaster University, Lancaster, 2001.

\_\_\_\_\_. A prática exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K.A; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. *A formação dos professores de línguas: novos olhares – v. II*. São Paulo: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_.; CUNHA, M. I. A. The ‘Web of Life’ of the Rio de Janeiro exploratory practice group. In: ALLWRIGHT, D; HANKS, J. *The developing language learner – an introduction to Exploratory Practice*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

\_\_\_\_\_. Atividades Pedagógicas com potencial exploratório: um caminho para o entendimento. *Anais... IV CLAFLP*. Brasília: UNB, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Introdução – uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2008.

PALMER, P.J. *The courage to teach* – exploring the inner landscape of a teacher’s life. San Francisco: Jossey Bass, 2007.

PRETTO, N. L. Educação e comunicação: caminhos que se cruzam, entre si e com as tecnologias. *Revista Teias*, v. 13, n. 30, p. 11-22, 2012.

RODRIGUEZ, V. G. *O ensaio como tese* - estética e narrativa na composição do texto científico. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SANTIAGO, A. C. S. *Quem sou eu, quem somos nós?* Negociando identidades em narrativas de experiência: um trabalho exploratório. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SETTE, M. de L. *A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, M. *Pedagogia do parangolé* - novo paradigma em educação presencial e online. Disponível em: <<http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo=artigos&id=29>>. Acesso em: 05 Jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Sala de aula interativa: a educação presencial em sintonia com a era digital e com a cidadania. *Anais...* XIV Congresso Brasileiro da Comunicação. INTERCOM. Campo Grande, 2001. Disponível em: <<http://www.unesp.br/proex/opiniaio/np8silva3.pdf>>. Acesso em: 05 Jul. 2013.

ST. PIERRE, E. A. Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *Qualitative studies in Education*, v. 10, n. 2, p. 175-189, 1997.

\_\_\_\_\_. Data analysis after coding in post qualitative research. *Anais...* Seventh International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinoid at Urbana-Champaign, May, 2011.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2005.

VALENTÍN, F. A. O parangolé e a aprendizagem interativa. *Anais do V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica*. IFPA, Belém, 2009. Disponível em: <[http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/191\\_710\\_70.pdf](http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/191_710_70.pdf)>. Acesso em: 05 Jul. 2013.

VAN LIER, L. Some features of a Theory of Practice, *OL Journal*, v. 4, n. 1, p. 6-10, 1994.

Data de envio: 15/08/ 2017

Data de aceite: 03/06/2018

Data da publicação: 15/08/2018