3. Dilemas de nossos avós: sobre inclusão e exclusão de conhecimentos

Não é apenas o caráter fatalmente metalinguístico de toda pesquisa institucional que cria obstáculo à escritura do prazer textual é também o fato de sermos atualmente incapazes de conceber uma verdadeira ciência do devir (que seria a única a poder recolher nosso prazer, sem o enfarpear sob uma tutela moral) - Roland Barthes, O prazer do texto

Retomando nossa linha do tempo, começo este capítulo narrando como Heberton Prado contribuiu com um texto para esta tese, apresentando-o, aqui, em sua primeira versão. Em seguida, explico como esse texto acabou se transformando em nossa APPE 2 e relato o que discutimos na primeira reunião presencial que tivemos como grupo. Evito analisar ou teorizar sobre/a partir daquilo que falamos. Limito-me a construir uma coerência temporal própria, baseada em minha memória e em anotações feitas ao longo do encontro. Esse relato foi, posteriormente, lido e comentado por Heberton, que sugeriu uma alteração, e por Caroline Barqueta.

Em um segundo momento, (re)assumindo a *persona* de doutoranda, redijo uma declaração de intenções quanto ao que pretendo com esta tese, como forma de nortear as inovações com as quais venho experimentando. Em seguida, apresento uma nova proposta de abordagem e análise linguística baseada nos princípios de PE e nas APPE trabalhadas até o momento. Essa proposta - a de língua-relação que coonstrói perguntas-análise - dará o tom dos capítulos seguintes.

3.1 - A APPE 2: debates a partir de um texto

Heberton Prado comentou, no mesmo dia em que postei meu exemplo sobre Labov e a avó de minha aluna, que tinha uma teoria acerca das diferenças entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento de senso comum. Em um de nossos intercâmbios, disse a ele que poderia colaborar como preferisse, e Heberton decidiu que queria tentar escrever um texto para se organizar melhor.

Sua ideia era a de que, a partir dessa iniciativa, outros participantes do grupo pudessem interagir com seus argumentos, incluindo pontos de vista que poderiam ser produtivos para nossa tese colaborativa final.

A primeira versão desse texto foi publicada no dia 1 de Junho de 2014 e incluída em meu relato sobre as atividades do grupo. A partir daí, foi discutida em uma reunião que fiz com outros pós-graduandos orientados, como eu, por Inés Miller, retomada na primeira reunião presencial do grupo de tese colaborativa e ampliada para uma apresentação de pôsteres no Encontro Anual de PE. Dizia o seguinte:

Na minha família por parte de mãe, dos quatro netos com idade superior a 18 anos, eu e meu irmão somos os únicos netos que tivemos a oportunidade de estar cursando o ensino superior. Porém, isso não nos faz superiores em nível de intelecto comparado aos outros parentes da família. A única diferença entre nós é a forma como o conhecimento nos é entregue. As faculdades são “simulacros perfeitos” da realidade. Os cursos superiores simuladores perfeitos da vida. Darei um exemplo com a minha avó: minha avó passou sua vida inteira em um bairro do interior do estado do Rio de Janeiro, viveu mais da metade de sua vida em área rural, teve oito filhos. Dona Maria, com seus 63 anos, consegue curar resfriados e outras doenças com apenas algumas “plantas medicinais” que tem em seu quintal (para ela são somente plantas e ela mesma faz questão de tê-las ali). Eu mesmo quando fico doente sempre peço a ela que faça um chá para eu tomar. É tiro e queda! A única parte ruim de ser curado das enfermidades pelos chás feitos por minha avó é que ela não tem o “privilegio” para assinar um atestado médico (apesar de meu chefe não se importar). Agora, fique tentando imaginar Dona Maria com um Diploma da USP em Medicina. Pelo que minha avó conta, ela aprendeu os benefícios que essas plantas podem oferecer para o homem com outras pessoas mais velhas do que ela, que também aprenderam com outros mais velhos, e assim se dá o ciclo da aprendizagem sobre as plantas. Logo, podemos dizer que quando percebemos a relação entre a notícia (essa planta cura resfriado) e nossas vidas (meu neto está resfriado, vou fazer um chá com essa planta para ele), conseguimos entender a sua utilidade que, assim, se torna mais fácil de ser compreendida. A grosso modo, podemos dizer que só quem viveu a experiência pode relatá-la verdadeiramente. Podemos dizer também que minha avó, mesmo com todo o seu conhecimento em plantas medicinais, não tem os requisitos básicos para cursar uma instituição que concede um diploma de ensino superior, já que minha avó nunca teve oportunidade de concluir os estudos. Mas o que faz o ensino superior ser mais eficiente do que os conhecimentos da minha avó? Já que o conhecimento nos é entregue da formas iguais?

Carolina Siqueira comentou o relato no dia 1 de Julho, retomando nossa conversa no pátio da UZN. Lembrou-se de um dos exemplos que me dera no dia: seu avô criava histórias em quadrinhos para contar para sua mãe e para seu tio, apesar de só ter cursado o primário. E concluiu com: "Legal essa troca, legal ler seu texto". Na reunião de pós-graduandos do grupo de Prática Exploratória, em que levei o texto para discussão, o comentário geral foi o de que aquela contribuição, por si só, já "daria uma tese". Mas os escritos de Heberton começaram mesmo a extrapolar a página virtual e ganhar contornos de APPE inclusiva a partir da primeira reunião que conseguimos fazer com o grupo, no dia 9 de Setembro de 2014, no pátio da UZN. Essa reunião levou-me a começar a considerar o que, carinhosamente, apelidei de "o dilema da avó de Heberton".

A reunião aconteceu à tarde e durou uma hora e meia, mas senti que teríamos ficado mais tempo conversando se pudéssemos. Fomos Heberton, Caroline Barqueta, Caroline Vieira, que recém ingressara no grupo e eu. Como Jéssica Almenar não podia participar nesse horário, houve uma espécie de repescagem mais tarde, no mesmo dia, em que relatei como pude o que conversamos para ela. Qualquer conversa ou *insight* que um participante tivesse sobre a tese passou a ser compartilhado no grupo de *Whatsapp*, criado logo após o encontro. A partir de então, essa passou a ser nossa principal forma de comunicação.

Heberton deu início aos trabalhos, acrescentando a história de seu atual chefe ao exemplo de sua avó. Segundo ele, tratava-se de uma pessoa que não cursara o ensino superior e, mesmo assim, adquirira muita experiência de vida e um tipo de sucesso profissional acima da média. Era alguém que ele muito admirava. Caroline Barqueta contou, então, a história de seu avô, que começara, quase sem nenhum recurso, a estabelecer negócios que o tornaram muito experiente em termos de administração de empresas e empreendedorismo. Por mais que achasse que seu avô não precisava de uma faculdade para aprender sobre essas áreas, um dos sonhos dele para todos os seus netos era o de que cursassem o ensino superior. Segundo ela, seu avô não desejava isso, exatamente, por uma questão de adequação ao mercado, mas porque ele mesmo não se via como culto, não reconhecia os conhecimentos que seus netos atribuíam a ele.

Heberton começou a falar sobre como a visão que seus colegas e familiares tinham da faculdade era equivocada. Para ele, o mundo universitário

não era desafiador como quem estava de fora imaginava que era, algo de que eu e as Caróis discordamos veementemente. Parecia-nos que a realidade de Comunicação Social era bem distinta da de Letras. Em nosso curso, a sensação era, precisamente, a de que entrávamos achando que sabíamos bastante sobre textos, mas acabávamos descobrindo que as exigências acadêmicas não estavam, em nada, relacionadas com o que se via na escola. Caroline Vieira mencionou o fato de que entrara na faculdade achando que sabia escrever, apenas para descobrir-se perdida diante de resenhas, artigos acadêmicos e seminários para os quais não estava preparada. Barqueta explicou para Heberton que, em Letras, mesmo os professores que mais negociavam em termos de conteúdo e formas de fazer pareciam sofrer limitações impostas pelo próprio gênero acadêmico.

Heberton mencionou que, em Comunicação Social, alguns professores podiam não ter uma formação acadêmica considerada completa: estavam ali por terem muita experiência profissional comprovada. Comentamos que o mesmo não acontecia em Letras, área em que a formação acadêmica parecia ser uma espécie de garantia de que o professor alcançara o conhecimento mínimo necessário para atuar no ensino superior. Ocorreu-me que essa configuração era muito estranha, uma vez que nosso objeto de trabalho se apresentava sob a forma de textos (mais ou menos contextualizados). Por que, então, precisávamos nos adequar a um tipo de produção textual feito para poucos leitores, sem termos que mostrar, por exemplo, que conhecíamos uma variedade de gêneros e estilos textuais? Carol Barqueta resumiu sua vida acadêmica a algo como: "Que bom, terminei a escola, já entendi o básico sobre textos e escrevi sobre os temas que meus professores consideravam importantes. Agora [na faculdade], vou poder escrever o que eu quiser! Só que não".

Uma coisa era comum a nossos discursos: a impressão que não acadêmicos tinham sobre a Academia não batia com a realidade sentida por nós dentro dela. Heberton começou a falar sobre a linguagem acadêmica como algo propositadamente hermético: se ele usasse uma palavra como "simulacro" fora do círculo universitário em que estava inserido, as pessoas achariam que ele estava dizendo algo muito superior ou sofisticado. Mas, para ele, aquela era apenas uma palavra diferente para representar algo que já conhecíamos. Segundo Caroline Barqueta, essa tendência a dificultar ou não publicizar amplamente suas descobertas era incoerente com a própria vocação de um espaço que cria

conhecimento. Era, em suas palavras, "como se a Academia estivesse indo contra si mesma".

Incentivada por essa observação, lancei minha questão mais premente no momento: por que seguíamos a estrutura de capítulos como se fosse a melhor forma de relatar uma pesquisa? Voltei a surpreender ao dizer que as primeiras teses tinham seis páginas apenas. Comentei as leituras que vinha fazendo e reiterei que não encontrara nada que ligasse essa forma rígida de escrita a uma maior eficiência ou adequação na divulgação de nossos processos de pesquisa. Muitos pesquisadores pareciam acreditar nisso (afinal, quase todos usavam versões desse padrão), mas a crença não era embasada em nenhum texto que eu tivesse lido: apenas confirmada, implicitamente, por manuais e pelo uso repetido que dele fazíamos.

Heberton trouxe-nos, então, o olhar da Publicidade, relacionando esse tipo de escrita à criação de um produto. Mencionou processos pelos quais certos fenômenos sociais foram transformados em produtos para atingirem um público-alvo específico. Deu o exemplo de quando, vendo que certas estrelas do rock usavam suas calças mesmo quando rasgadas, algumas lojas começaram a comercializar calças rasgadas de propósito, associando-as à imagem dessa estrela. A Academia, da mesma forma, também teria criado produtos universitários. A universidade criaria rótulos, a partir da observação do mundo externo, para melhor entendê-lo. Esses rótulos só seriam compreendidos por seus membros.

Barqueta disse que, até aí, tudo bem, todo mundo faz isso. Mas Heberton seguiu dizendo que os formatos são uma tentativa de escrever para ser mais exato ou, usando uma expressão que me intrigou, "para laçar forte". Discutimos que isso advém de uma busca muito humana pela verdade, mesmo quando sabemos, segundo Barqueta, que não há verdades, apenas interpretações, verdades parciais e compreensões limitadas. Mas seguiríamos, mesmo assim, em uma busca por algo definitivo e definidor, acima de qualquer suspeita, em termos de conhecimento de mundo. Novamente, surge a vocação proposta da Academia: seria a de gerar conhecimento apenas? Ou a de gerá-lo e compartilhá-lo? Compartilhá-lo com quem?

Como essas eram questões que vinham me acompanhado ao longo de todo o processo de escrita da APPE de caça ao tesouro, começo a discutir minha reinvenção do que seria uma revisão de literatura com eles. Disse que estava

tentando, em meu relato, usar uma linguagem não rebuscada, acessível para com o leitor, buscando uma coerência que surja de minhas vivências com o grupo. Ainda assim, não sabia se meu trabalho estava claro e se podia ser compartilhado com um número relativamente grande de pessoas dentro e fora da área acadêmica. Portanto, peço aos presentes que leiam o que eu escrevera e me apresentem seus pareceres.

Quando comento que, em meu relato, procuro não dar valor maior aos textos reconhecidos, discutimos que, na vida cotidiana, ao tentarmos entender uma questão que nos intriga, não nos preocupamos tanto com a origem a informação. Pelo menos, não no que diz respeito a prestígio. Todas as contribuições são processadas de acordo com a relevância ou utilidade que vão adquirindo em nossas vidas. Sobre isso, Heberton diz que reuniões presenciais facilitam o intercâmbio e que o mais importante não é, exatamente, o que acontece na reunião, mas os diferentes entendimentos que vamos construindo a partir do que intercambiamos. Diz que o fato de ter conhecido Caroline Barqueta, por exemplo, e percebido que opiniões ela tem ou observado a forma como ela se comporta, pode vir a ajudá-lo no relacionamento com outras pessoas, gerando entendimentos intermináveis. A reunião termina quando digo que não sei se meu relato será aceito como suficiente para um doutoramento, por estar fora dos padrões. Heberton responde a isso dizendo que "se a gente for reprovado na nossa tese, a tese ganha mais força", o que me deixa bastante pensativa.

No dia 10 de setembro de 2014, aproveito um intervalo entre aulas na PUC para começar a escrever o relato de nossa reunião e percebo, pela primeira vez, o número de histórias que contávamos envolvendo avós e avôs. Brincando com essa ideia, crio "o dilema da avó de Heberton". Poderia nomeá-lo de "dilema do avô de Carolina Siqueira" ou "dilema do avô de Caroline Barqueta" se quisesse, mas ele nada mais era que uma outra forma de abordar nosso tema comum de pesquisa a partir de uma caricatura de "avós *versus* academia". Essa divertida imagem me inspirou a responder ao texto de Heberton com o que me parecia mais relevante naquele momento: buscar, para além do que "dá uma tese" ou do que "dá um doutorado", o que eu gostaria que fosse a minha tese e a que academia eu me predisponha a servir.

3.2 - Declaração de intenções: o que é uma tese para mim?

Comecei a planejar reflexivamente minha prática a partir de uma desconfiança. Não entendia o porquê de, na área de Estudos da Linguagem, não termos de apresentar nosso conceito de tese. O fato me parecia suspeito. Eu previa, quando comecei a trabalhar com a APPE de caça ao tesouro, que, ao final do processo, ao menos saberia o que era uma tese para mim. Imaginava que, esclarecendo isso, eu estivesse sendo o mais ética possível, tornando evidentes minhas motivações mais subjetivas em relação à realização deste trabalho e dispondo-as à crítica de meus colegas acadêmicos.

Na construção dessa resposta, acabei revisitando um pôster exploratório que construí em 2012, em uma plataforma virtual chamada Linoit¹, a partir de duas questões: "Como é escrever sobre um puzzle exploratório em forma de monografia/dissertação/tese?" e "Por que escrevemos monografias, dissertações, teses a partir de puzzles de PE?". Como dizem, muito bem, alguns membros do grupo de PE (MILLER *et al*, 2009, p. 230), a preparação de pôsteres em conjunto é compreendida por nós como uma oportunidade de articulação de entendimentos, não apenas em sua confecção (que pode ser feita a partir de diferentes materiais), mas também durante sua apresentação em eventos diversos. São momentos em que as comunidades exploratórias tentam "representar graficamente seu trabalho para o entendimento em andamento" e "encorajar outros a se envolverem em diálogo, para ajudar a desenvolver entendimentos ainda mais profundos" (ibid).

Nesse meu pôster virtual, fiz perguntas específicas em relação à escrita acadêmica sobre pesquisas realizadas em PE, o que já limita um pouco o campo das respostas. Lá, encontrei referências à rigidez discursiva; à linearidade do formato de capítulos; à escrita de tese como um desafio prazeroso; à descoberta de uma das participantes de que sua tese não se adequava ao que chamou de cânones, mas, mesmo assim, tinha sido aprovada; a como o formato acadêmico é chato, mais do que a escrita acerca da questão de pesquisa em si; à inutilidade de tentar fazer o processo exploratório caber em um formato acadêmico ortodoxo; à necessidade de seguir escrevendo nesses formatos para que a comunidade

¹Disponível em: http://linoit.com/users/sabine_mendes_moura/canvases/Teses%20explorat%C3%B3rias

acadêmica possa se beneficiar de um olhar exploratório sobre os fenômenos do dia a dia, entre muitas outras coisas.

No meio do processo, uma das integrantes de nosso grupo enviou-me uma crônica do escritor Mario Prata², publicada em 1998, que eu resolvi postar no pôster on-line como contribuição. Nesse texto, que eu não conhecia, ele diz que uma tese "é feita para ser atacada pela banca que são aquelas pessoas que gostam de botar banca" e que as teses são interessantíssimas até que pensemos em lê-las:

O mais interessante na tese é que, quando nos contam, são maravilhosas, intrigantes. A gente fica curiosa, acompanha o sofrimento do autor, anos a fio. Aí ele publica, te dá uma cópia e é sempre - sempre - uma decepção. Em tese. Impossível ler uma tese de cabo a rabo. São chatíssimas. É uma pena que as teses sejam escritas apenas para o julgamento da banca circumspecta, sisuda e compenetrada em si mesma. E nós? Sim, porque os assuntos, já disse, são maravilhosos, cativantes, as pessoas são inteligentíssimas. Temas do arco-da-velha. [...] Orientados e orientandos (que nomes atuais!) são unânimes em afirmar que toda tese tem de ser — tem de ser! — daquele jeito. É pra não entender, mesmo. Tem de ser formatada assim. Que na Sorbonne é assim, que em Coimbra também. Na Sorbonne, desde 1257. Em Coimbra, mais moderna, desde 1290. [...] Ou seja, o elemento (ou a elementa) passa a vida a estudar um assunto que nos interessa e nada. Pra quê? Pra virar mestre, doutor? E daí? Se ele estudou tanto aquilo, acho impossível que ele não queira que a gente saiba a que conclusões chegou [...] Quando é que alguém vai ter a prática idéia de escrever uma tese sobre a tese? Ou uma outra sobre a vida nos rodapés da história?

Teria o convite de Mário Prata ficado adormecido em minha consciência, até que eu me dispusesse a começar a escrever minha resposta a Heberton? É possível. Mas não importa. O que importava era o fato de que eu estava começando a refletir sobre quem desejo ser nesse mundo acadêmico. Buscando definir o que quero a partir da definição do que não quero, percebo que não quero defender uma tese para, posteriormente, obter um emprego correlato ao que defendi, como meus amigos de Yale. A simples ideia de definir uma carreira dinâmica, rica em vivências negociadas, a partir de um texto pontual me parece aprisionante. Tampouco quero defender uma tese para provar a uma banca que

² "Uma tese é uma tese" - publicada em 7 de Outubro de 1998 no Caderno 2 do jornal Estado de São Paulo e disponível em: http://www.marioprataonline.com.br/obra/cronicas/frame_cronicas.htm

sou digna de participar de uma comunidade acadêmica restrita e, com isso, obter benefícios. Devo confessar que já quis. Quis as melhores possibilidades de emprego e quis poder ter acesso a bolsas para amparar as pesquisas que realizo.

Depois de ter participado um pouco da vida acadêmica, não sei se o preço que se cobra pelos benefícios materiais oferecidos compensa. E não digo isso pensando em como a pesquisa, em especial em nossa área, recebe poucos investimentos por parte de nosso governo. Efetivamente, o dinheiro é pouco quando comparado ao que é destinado à área em outros países. Respeito a luta pela ampliação desses recursos. Mas nunca me esqueço de que, no país em que vivo, já sou elite. No país em que vivo, um auxílio que varia entre R\$35 e R\$77, como o do programa Bolsa-família³, faz diferença na vida de milhares de pessoas. No país em que vivo, muitas pessoas precisam trabalhar seis dias por semana para obter um salário bastante inferior aos valores das bolsas de Pós-graduação oferecidas pelo CNPq⁴.

Refiro-me ao fato de que fazer parte da elite acadêmica cobra de muitas outras formas sua taxa de adesão. Em primeiro lugar, não quero ingressar em um lugar visto como o de "pessoas que gostam de botar banca". Sei que essa não é a intenção de muitos dos colegas com quem convivo, mas também sei que o prestígio acadêmico precede a convivência com o mais bem-intencionado dos pesquisadores. Não quero me doutorar para ser, oficialmente, vista como melhor do que a avó do Heberon: eis o real dilema. Não quero endossar a perspectiva de que, quem passa por esse batismo escrito, se transforma em detentor de algum tipo de conhecimento que inspira respeito excessivo ou distanciamento.

Há, ainda, outros preços a se pagar em termos de convivência com seres não acadêmicos. Sobre isso, Ken Robinson discursa muito bem em seu vídeo⁵ de 2006 para o projeto TED⁶, a partir de ideias posteriormente ampliadas e publicadas em 2010⁷. PhD em aplicações de Artes Dramáticas à educação, Ken tem defendido, ao longo de sua carreira, que o sistema educacional forma alunos indiscriminadamente como se todos devessem aspirar a serem professores universitários. Identifico-me bastante com suas ilustrações cômicas. Ao

³ Referências no site governamental: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

⁴ Referências no site do CNPq: <http://www.cnpq.br/web/guest/no-pais>

⁵ Disponível em: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

⁶ Referências em: <http://www.ted.com/>

⁷ ROBINSON, K. **O elemento-chave**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2010.

mencionar que os professores universitários não devem ser nossa referência de sucesso acadêmico, Ken diz que:

há algo curioso acerca dos professores não todos, mas tipicamente, eles vivem nas suas cabeças [...] Eles estão desencarnados, sabem, numa forma literal. Eles olham para o seu corpo como uma forma de transporte para as suas cabeças, não é? (Risos) É uma maneira de levarem a cabeça a reuniões. Se querem uma prova real de experiências extra-corporais, participem numa conferência residencial de acadêmicos séniore, e vão à discoteca na última noite. (Risos) E lá vão ver, homens e mulheres adultos abanando-se incontrolavelmente, fora de ritmo, à espera que acabe para irem para casa escrever um artigo acerca disso (ROBINSON, 2006, p. 1⁸)

Ri muito ao ver representado esse estereótipo que, para mim, está associado a pesquisadores em geral. Entendo que o fato de ter me dedicado aos estudos superiores como me dediquei (em duas graduações, dois cursos de especialização e um Mestrado), afastou-me de muitas habilidades cotidianas que, por não serem tão prestigiosas como aquelas que desenvolvi, não afetaram minha carreira, mas afetam, diuturnamente, meu relacionamento com outros seres humanos.

Mario Prata menciona, em sua crônica, que escritores de tese, muitas vezes, somem da vista de seus conhecidos (e que alguns nunca mais voltam). Estereótipos à parte, o que estou querendo dizer é que o trabalho de escrever academicamente, em geral, e de escrever uma tese, em particular, afasta porque gera *status*, afasta porque seu produto final é difícil de ser lido, mas também afasta porque supervaloriza uma gama muito específica e restrita de habilidades que transforma aqueles que se candidatam à comunidade científica em seres desadaptados de outras atividades. Então, considerando tudo isso: o que, afinal, eu quero que essa tese seja?

Uma tese, para mim, é a descrição narrativa de um processo de trabalho que começa porque assim se quis, em qualquer ponto do tempo cronológico, a partir da necessidade de contar para outras pessoas o que nos inquieta naquele momento. Digo necessidade, porque, como a origem da palavra tese indica⁹, ela é, antes de ser proposição intelectual ou gênero textual historicamente constituído,

⁸ Transcrição e tradução disponíveis em: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=en

⁹ Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tese>

uma posição e toda posição é estabelecida relacionalmente. Vejo, em uma tese, a necessidade de me relacionar com outros. Esse ato de contar o que nos inquieta poderia ser feito da maneira que nos parecer mais adequada para estabelecer a comunicação com as pessoas com quem se deseja conversar e potencializar as virtudes e capacidades emergentes daquele que a escreve.

Assim, o romance "O morro dos ventos uivantes", de Emily Brontë¹⁰, um de meus livros favoritos, poderia ser compreendido como uma tese sobre a violência que sentimentos como o amor podem gerar caso não tenham o espaço necessário para florescer. O vídeo de Ken Robinson poderia ser encarado como uma tese sobre como o sistema educacional prejudica o desenvolvimento da criatividade e sobre os impactos sociais desse fenômeno. A canção "Another Brick in the Wall", do grupo de rock Pink Floyd¹¹, poderia ser ouvida como uma tese sobre a industrialização da educação. Um glossário (de Yale ou contemporâneo) poderia ser apreciado como uma tese descritiva de certas estruturas linguísticas.

O pôster exploratório de alunos de uma escola municipal seria uma tese sobre o assunto que estivessem investigando, à medida que sua apresentação fosse enfatizando os entendimentos que co-construíram. Um artigo sobre os avanços da mecânica quântica, como o apresentado por Sakurai e Liboff em 2006¹², também estaria incluído no rol de textos que narram, mas não teria maior ou menor mérito quando comparada com os outros exemplos mencionados, a não ser, talvez, na questão julgamento, item em que perderia muitos pontos de avaliação.

Acredito que todos os textos são avaliados, de uma forma ou de outra, por aqueles que entram em contato com eles. Assim, seria de suma importância que a tese fosse publicizada e avaliada livremente por todas as pessoas que desejassem lê-la e não apenas pelo público-alvo idealizado por seu escritor. O que, normalmente, chamamos de retornar os resultados de pesquisa à comunidade estudada não seria necessário como atividade extra, pois a preocupação em elaborar algo que fosse amplamente lido e comentado estaria sempre presente. Por isso, comentei que o texto sobre mecânica quântica sairia perdendo no quesito

¹⁰ BRONTË, E. **Wuthering Heights**. Berkshire: Penguin, 1994.

¹¹ Faixa do álbum **The Wall**. Reino Unido: Harvest Records, 1979.

¹² SAKURAI, J.J., LIBOFF, R.L. **Modern Quantum Mechanics**. In: American Journal of Physics 54, 668, 1986. Disponível em: <http://link.aip.org/link/?AJPIAS/54/668/1>. Visitado em: 22 de Julho de 2006.

juízo: é tão específico em sua retórica que não se presta à avaliação de qualquer um que esteja fora do minúsculo âmbito de pesquisadores perante os quais se defendeu o trabalho.

Muitos poderiam dizer que meu conceito de tese tem dois problemas fundamentais: 1) elimina ou dificulta o estabelecimento de padrões por área e poderia significar o fim das disciplinas acadêmicas como as conhecemos e 2) não se aplica à área de Ciências Exatas tão bem quanto se aplica à área de Ciências Humanas e Sociais. Quanto a isso, penso que as disciplinas já estão sofrendo, independentemente do que se faça com as teses, recalibrações, reorganizações e reinvenções em diferentes níveis. Além disso, se há mesmo a necessidade de provar que alguém é especialista em uma área antes de conferir-lhe um diploma, poderíamos pensar em outras formas de avaliação. No que diz respeito às Ciências Exatas, não pretendo propor um conceito universal de tese; proponho, apenas, o que gostaria de seguir neste trabalho. Porém, vale dizer que vejo as Ciências Exatas como manufaturas de realidades tanto quanto às ciências de nossa área (LATOURET, 2011; FEYERABEND, 2011; DEMO, 2012).

Portanto, desse conceito de tese como narrativa meta-experimental que não pode estar sujeita a regras extrínsecas ao funcionamento metodológico da questão que se propõe investigar, mas que se presta a um amplo debate incluindo os especialistas no campo em que se insere e todos aqueles que se interessem ou que sejam diretamente afetados por seu tema (a sociedade, beneficiária última de qualquer avanço científico). Ao posicionar-me dessa forma, percebo que o que venho relatando até aqui, a partir da APPE 1 e da APPE 2, já poderia ser considerado uma tese.

De fato, quando do texto de Heberton começaram a surgir debates que levaram a minha declaração de intenções e à posterior apresentação no Encontro Anual de Prática Exploratória, já nos sentíamos trabalhando em um *continuum* de entendimentos que transformavam nossa prática e a prática daqueles que tinham contato com o que fazíamos, apresentando todas as características do que eu visualizava como um trabalho de tese ético, inovador e socialmente responsável. Era comum lermos ou ouvirmos, em nosso grupo de *Whatsapp*, depoimentos como o de Caroline Vieira, agradecendo pela oportunidade de intercambiar e ressaltando: "vocês não sabem a diferença que fez esse tempinho aqui". Na levada das APPE, nossas personas profissionais e acadêmicas se entrelaçavam (MILLER,

2001) na construção de um discurso altamente híbrido (BARRETO *et al*, no prelo) e "sensocomunizado" (SOUZA SANTOS, 2010).

No entanto, existe ainda pelo menos um problema a ser endereçado no que diz respeito a esse trabalho, antes de que possamos partir para os relatos de outras APPE. Já afirmei, em minha introdução, que a proposta da tese colaborativa buscava a construção de um relacionamento entre pares. Portanto, eu não queria analisar o que o grupo produzisse a partir de uma teoria pré-estabelecida (ou mesmo de uma inspirada por dados). Isso, acredito eu, reconstituiria uma hierarquia extrínseca de conhecimentos em meu texto. Precisaria, portanto, propôr uma forma de análise, mais inclusiva e exploratória para construções complexas como as APPE.

3.3 - Experimentando com um novo tipo de análise linguística

Como contei em minha introdução, o relato que apresentei à minha banca de qualificação e que estou, aos poucos, recuperando aqui, deu origem à construção de uma proposta nova para a abordagem do fenômeno língua: a língua-relação. Essa abordagem foi discutida com participantes do grupo de tese colaborativa e me levou a conceber um novo tipo de análise, baseada na construção de perguntas iniciadas com o pronome interrogativo "Por quê". Acredito que as pesquisas em PE, baseadas em APPE complexas, precisam contar com uma epistemologia baseada em seus próprios princípios, mais do que adaptações de suas atividades a uma ou outra linha teórico-metodológica já estabelecida, quando apresentadas academicamente.

Alguns participantes do grupo de PE do Rio de Janeiro, como indicado no pôster virtual, consideram que "tentar fazer o processo exploratório caber em um formato acadêmico ortodoxo" é inútil. Outros se referem à "necessidade de seguir escrevendo nesses formatos para que a comunidade acadêmica possa se beneficiar de um olhar exploratório". Esses temas são bastante discutidos em nossas reuniões por aqueles que, como eu, se dedicam à mestrados, doutorados ou trabalham como orientadores de processos de pesquisa. Realmente, considero que as análises que temos feito academicamente não nos favorecem e criam um distanciamento entre nós, como especialistas, e outros usuários-praticantes da língua, embora o trabalho cotidiano em PE seja riquíssimo. Para esclarecer, portanto, como cheguei

à proposta de análise em língua-relação, partirei para descrição de suas condições de origem.

3.3.1 - Por uma análise exploratória ou o lugar da PE em LA

Pensando sobre as opções que tenho, no que diz respeito a como analisaria as APPE que acabo de apresentar nesta tese, eu entrevia apenas quatro saídas: 1) analiso a partir de alguma(s) teoria(s) e indico que aquela é uma análise parcial, histórica e socialmente localizada (como muitos de meus colegas de PE têm feito); 2) digo que, neste tipo de trabalho, a análise é impossível, já que ela mesma se converte em mecanismo exploratório que pode ser desconstruído a qualquer momento, e, nesse caso, encerro meu trabalho aqui; 3) digo que análises exploratórias são um conjunto de micro-análises feitas à medida que seguimos o trabalho para entender um *puzzle* (uma tendência que, penso eu, também valeria estudar em outros trabalhos de PE) e, nesse caso, eu já as fiz e posso, também, encerrar meu trabalho ou 4) entendo que o fenômeno linguístico-discursivo não pode ser analisado.

Adotando a posição 1, eu precisaria aceitar que não existe uma maneira exploratória de analisar fenômenos linguístico-discursivos. Nesse caso, o que fazemos em PE só se concebe em LA à medida que selecionamos representações textuais de nossas atividades como dados e as analisamos a partir de teorias reconhecidas ou aceitáveis nessa área. Essa opção coloca a PE como uma espécie de anexo da LA. Entenderíamos que a PE é uma vocação política, filosofia de vida ou abordagem pedagógica. Porém, ainda que, em nenhum momento, os princípios exploratórios tenham sido propostos como ferramentas analíticas, sinto que se referem a uma abordagem específica do fenômeno linguístico-discursivo quando me dedico ao trabalho para entender. A vantagem dessa posição, também observada por colegas exploratórios, é que, ao criarmos um distanciamento PE-Academia, preservamos o cotidiano do trabalho para entender de possíveis influências padronizadoras, já que o que entendemos por pesquisa é bem mais amplo e não apenas acadêmico.

Caso eu me decida por 2, estaria admitindo que, ao fazermos PE, estamos ressignificando as atividades acadêmicas, dentre elas, a de analisar dados, para

nosso propósito de trabalhar para entender. Nesse caso, não somos parte da área, mas uma espécie de irmão rebelde. Muitas vezes, parecemos estar usando ferramentas teórico-metodológicas não para aportar a uma grande área, mas para aprofundar nossos entendimentos. Um analista mais linguístico, por assim dizer, observa um conjunto de dados pensando sobre classificações, padrões emergentes, temáticas recorrentes, em busca de generalizações a partir de casos particulares. Um analista mais aplicado e indisciplinar evoca dos dados compreensões mais discursivas. E alguns analistas exploratórios veem um conjunto de dados como uma oportunidade de interação com sua questão e com outras pessoas, como um pretexto para a atividade exploratória.

Na posição 3, estabeleço uma espécie de meio-termo, dizendo que, em PE, fazemos análises não tradicionais que ampliam o que pode ser considerado como dado (um efeito que, a meu ver, também vem sendo experimentado por analistas identificados com o campo de estudos da teoria *queer*, conforme discuto no capítulo cinco). Algo interessante é que nossas análises não respeitam muito a associação a linhas de pesquisa pré-existentes, embora seja comum que nos identifiquemos mais com investigações pragmático-discursivas. Escolhendo 3, eu entenderia que não é possível objetificar um discurso e que analisá-lo é produzi-lo. Portanto, seguir um *puzzle* já é um processo analítico, linguístico por ser discursivo e não redutível por ser dinâmico. Nesse caso, nossa contribuição seria mesmo uma espécie de reconstrução do gênero acadêmico.

Já no caso da opção 4, o fenômeno linguístico-discursivo não seria analisável, já que a atividade analítica é constituída por meio dela e constituinte de seu uso. Assim, eu poderia: desistir do Doutorado e tentar estudar alguma coisa mais abrangente (como Antropologia, por exemplo); desistir da academia por considerar que, em todas as áreas, a expressão linguística é constitutiva das análises realizadas; seguir na academia, desistir de questionar as análises que fazemos e esperar que, depois de obter o Doutorado, eu pudesse expressar meus anseios ou, simplesmente, fingir que não vi as incoerências apontadas neste texto e aguardar os questionamentos de outros colegas.

Porém, se eu acreditava que o rompimento com um certo representacionismo ou com a dicotomia plano da expressão/plano do conteúdo, poderia ser interessante para as análises em PE e LA, precisava explorar uma opção cinco. O termo representacionismo é, normalmente, associado a visões

essencialistas de língua/linguagem e opera como uma espécie de "paradigma prototeórico", pressupondo um entendimento "de que a linguagem tem como principal função representar a realidade - seja ela a realidade em si, seja a conceptualização mental da realidade" (TEIXEIRA & MARTINS, 2008, p. 4-5). Pode ser associado ao projeto filosófico aristotélico, bem como sua contrapartida - o paradigma da práxis - pode ser associado ao pensamento sofista grego (MARTINS, 2004).

A partir da ideia de práxis, a língua/linguagem é fabricante de mundos, em que o sentido não pode ser compreendido como imanente: ele é construído (como em nossas visões pragmático-discursivas contemporâneas. Nas palavras de Górgias (485 -374 a.C), "um discurso é um grande senhor que, por meio do menor e mais inaparente corpo, leva a cabo as obras mais divinas" (tradução de PETRELLI, 1999). A visão sofista ficou registrada na história da filosofia da linguagem como de resistência ou contra-hegemônica, no sentido gramsciano do termo (FAIRCLOUGH, 2001). Parecia-me que nossa forma de escrever análises era, ainda, bastante essencialista/representacionista, ainda que nossas propostas teórico-metodológicas fossem, explicitamente, pensadas a partir da práxis.

Revisando minhas opções a partir de um *continuum* representacionismo-práxis, penso que teríamos:

1) analiso a partir de alguma(s) teoria (s) e indico que aquela é uma análise parcial, histórica e socialmente localizada (como muitos de meus colegas de área têm feito) - **representacionismo assumido**. 2) digo que, neste tipo de trabalho, a análise é impossível, já que ela mesma se converte em mecanismo exploratório que pode ser desconstruído a qualquer momento, e, nesse caso, encerro meu trabalho aqui - **práxis impossibilitadora**; 3) digo que análises exploratórias são um conjunto de micro-análises feitas à medida que seguimos o trabalho para entender um *puzzle* e, nesse caso, eu já as fiz e posso, também, encerrar meu trabalho - **representacionismo assumido como útil em um contexto amplo de práxis**; ou 4) entendo que o fenômeno linguístico-discursivo não pode ser analisado - **práxis máxima que poderia impossibilitar uma construção científica**.

Parecia-me que, para pensar em uma opção 5 não produtificada, poderíamos atender à palavra grega *análysis*¹³ em seu sentido de desligar, dissolver, soltar, separar, libertar... Se fizéssemos isso, a análise seria uma

¹³ Referência em: <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=27014>

proposta de relação em que entregaríamos ao leitor a continuidade do trabalho para o entendimento, tal como na releitura da abordagem epistemológica confucionista proposta por Wu (2011). Para esse autor, a tradição chinesa compreende língua/linguagem (não subdivisível) como "uma ferramenta para tornar o mundo inteligível" (WU, 2011, p. 575), a partir de processos em que se criam espaços para entendimentos localizados, mais do que apresentações de teses conscientes. Nesse cenário, "a relação língua/mundo é aquela entre língua e ação e não aquela entre língua e objetos" (ibid), em que buscamos nos desligar da expressão externa das proposições à medida que chegamos a entendimentos relevantes.

Certamente, há muitas formas de transformar análises em espaços inclusivos de reflexão. Assim, Luiz Paulo da Moita Lopes, por exemplo, já reconhece que "é um truísmo em epistemologias contemporâneas a visão de que vemos nos dados de nossa pesquisa o que as teorias que abraçamos nos permitem ver. Isso indica que há circularidade entre teorias e dados" (MOITA LOPES, 2009a, p. 35). Ao mesmo tempo, entende que, em um contexto de mudança acelerada, "passa a ser impossível reivindicar e manter uma perspectiva de análise ou uma perspectiva teórica" (ibid, p. 36). Ele propõe, como tarefa da LA, a criação de inteligibilidades sobre um mundo em constante mutação, construindo o mundo (renarrando-o) ao analisá-lo, mas sua proposta, no entanto, não é a de desconstruir a relação teoria-dados-análise. Ele sugere que devemos, constantemente, flexibilizá-la.

Essa flexibilização se apresenta no contínuo questionamento de seu processo de construção de dados e no modo de observá-los a partir de construtos teóricos novos ou não usuais, quase sempre provenientes de outras áreas do conhecimento, na expectativa de lançar novas luzes a processos complexos sem essencializá-los. Apoiado por uma construção de "verdades epistemológicas contingentes", adequada a uma sociedade "igualmente contingente" (ibid, p. 33), advoga em favor da "necessidade imperiosa de fazer pesquisa e política ao mesmo tempo de modo a lidar diretamente no planejamento da pesquisa com a possibilidade de reinvenção social ou de anunciar futuros alternativos para nossas vidas" (ibid, p. 34).

Penso que a opção por flexibilizar, dotada de um alto nível crítico-reflexivo, pode estar relacionada a, pelo menos, quatro compreensões distintas,

caso eu decidisse adotá-la como pesquisadora. Eu poderia acreditar que a relação teoria-dados-análise é indestrutível, dado seu caráter hegemônico; que ela é útil, desde que continuamente flexibilizável/flexibilizada; posso entender que propôr constantes flexibilizações desse padrão é a melhor maneira de desestabilizá-lo ou acreditar que, desde a posição de empoderamento do pesquisador em que tal relação opera, posso empoderar a indivíduos invisibilizados, transpondo suas narrativas a contextos onde, antes, elas não apareciam.

Porém, no âmbito da pesquisa do praticante, penso que o trabalho com a contingência seja especialmente produtivo. Para apresentar contextos de pesquisa em que meus entendimentos não têm *status* de especialização em relação ao entendimentos de meus colegas, não bastaria com que eu dissesse, muitas vezes, que minha análise é parcial ou contingente. Além disso, para dar conta de uma continuidade reflexiva que não está baseada, apenas, em minha voz, mas no projeto político explícito de ser o mais incluyente possível, meu texto de análise teria de ser, estruturalmente, aberto. Em outras palavras, se eu tomasse os entendimentos compreendidos como senso comum, nos sentidos que Bourdieu (1989) e Bachelard (1990) dão ao termo, propostos por meus colegas pesquisadores, e construísse paralelos entre eles e os entendimentos propostos por especialistas em um sistema simbólico de manutenção ideológica (as teorias), estaria, apenas, respeitando, homologamente, a divisão de classes sociais que o próprio gênero acadêmico sustenta (ver capítulo 2).

Pensando na forma como, habitualmente, elaboramos nossos *puzzles* em PE, passo, então, a estabelecer uma relação analítica com meus leitores, sob a forma de perguntas abertas (ou porquês), a partir das quais construo uma deixa para quem vem depois (ou quem veio comigo até agora) e, ao mesmo tempo, indico o que me ressalta do texto para reflexão. Esse é meu formato experimental de análise. O representacionismo ainda seria utilizado como algo útil em um amplo contexto de práxis, mas essa práxis não impossibilitaria a construção científica, pois fazer PE em LA, ou fazer uma ciência linguístico-exploratória, seria criar redes discursivas de relacionamentos entre pessoas, com o foco na expansão do trabalho para entender.

Pensando assim, construo a análise-tentativa da seção a seguir.

3.3.2 - Análise das APPE 1 e 2

Passo, agora, à tentativa de propôr perguntas-análise surgidas a partir das APPE relatadas até o momento. Apresento-as aqui para poder, na seção seguinte (a última deste capítulo), analisar sua formulação e discutir seu potencial de contribuição para a construção de uma proposta de língua-relação:

1. Por que escrevemos textos contra o essencialismo seguindo normas essencialistas de padronização administrativa externa?
2. Por que sentimos (desde 1907, pelo menos) que devemos justificar textualmente abordagens metodológicas novas, não apenas em relação à contribuição que vemos nelas, mas também em relação ao que está estabelecido como metodologia reconhecida?
3. Por que a revisão de literatura teria como objetivo dar crédito ou reconhecer a produção científica que nos precedeu se, muitas vezes, os textos que nela devemos mencionar já têm crédito e reconhecimento?
4. Por que a relação que estabeleço com um ou outro autor me constrói como tendo mais ou menos prestígio, se ela se trata, apenas, de uma prova de que sei (ou não) escrever com (sobre) eles e não de que sou como eles?
5. Por que, quando estudamos os gêneros acadêmicos, falamos sobre sua estrutura, mas sentimos que reinventá-los não faz parte de nossa tarefa? Por que não entendemos experimentação textual como trabalho analítico com nosso objeto de estudo, mesmo que esse objeto sempre se expresse em textos?

3.4 - Perguntas como uma forma de análise

Para pensar sobre a vocação de perguntas-análise em uma proposta exploratória de língua-relação, comecei a trabalhar para entender "O que é uma pergunta?" e "Por que entendo perguntas como análise?". O ato de perguntar, no trabalho exploratório, parece-me intimamente relacionado ao que Gladis Brun e Rosana Rapiso entendem como "a criação de um estado de curiosidade" (BRUN & RAPISO, 1991, p. 13) na mediação realizada por terapeutas da família. Não é

meu interesse aqui aprofundar-me em aproximações entre a Prática Exploratória e a Psicanálise ou discutir seu potencial efeito terapêutico (algo já abordado em SETTE, 2006; 2014 e em SOUZA, 2015).

No entanto, vejo semelhanças atitudinais entre a busca por *puzzles* como entextualização de "algo que nos intriga" (SENA, 2006, p. 34) e a descrição que as autoras fazem do ato de perguntar como forma privilegiada de desestabilizar as verdades fundadoras em que uma comunidade de prática se baseia. Compreendendo toda sensação de realidade como relacional e colaborativamente construída, destacam que, muitas vezes, "para se obter os benefícios relacionados à coesão e à pertinência [em uma comunidade], paga-se o preço de abrir mão da curiosidade que, neste caso, assemelha-se ao risco de ser 'diferente', 'transgressor', de 'não pertencer'" (BRUN & RAPISO, 1991, p. 11).

De fato, algo que venho observando em minha prática, ao propôr a alunos e colegas que elaborem questões exploratórias, é que não parece fácil, em um primeiro momento, fazê-lo. Em 2013, durante uma atividade de formulação livre de perguntas com licenciandos em Letras da UZN, um dos *puzzles* que mais me chamou a atenção foi, justamente: "Por que é difícil ter um *puzzle*?". O grupo decidiu entrevistar seus colegas de classe, como parte de seu trabalho para entender, e apresentou respostas como "não estamos acostumados", "sou tímido" e "tenho medo de parecer idiota". Compreendo que, em atividades como essa, "o importante é como esse grupo lida com as perguntas, e que efeito elas provocam", pois elas podem "trazer à tona contradições, ampliar informações e ativar núcleos de mudanças"(ibid, p. 14).

No caso da terapia, os psicólogos são treinados para respeitarem, em suas perguntas, uma "lógica isomórfica aprendida com a família"(ibid), ou seja, para ecoarem, reconstruindo a partir de técnicas próprias, as construções discursivas utilizadas pelos membros daquela comunidade. O que me pareceu interessante no trabalho dessas autoras foi, mais do que a técnica em si, a ênfase dada por elas ao papel das formulações interrogativas nessa dinâmica. Estabelecem uma metáfora a partir da qual perguntas são mais do que apenas recursos periféricos na prática terapêutica: são ferramentas que ajudam a editar o texto da realidade, enfatizando o fato de que ela está sempre "entre parênteses" (ibid, p. 10). No caso da PE, a elaboração livre de questões parece criar, para alunos e professores como pesquisadores-praticantes, a possibilidade de dar voz a curiosidades a partir de

uma morfologia que lhes é própria, sendo a atividade em si o que põe as múltiplas realidades performadas entre parênteses.

Considerando aspectos entextuais, é interessante observar que não parece haver um único critério linguístico que seja suficiente para definir uma pergunta, ainda que perguntas sejam facilmente reconhecidas pelos falantes, segundo propõem as analistas do discurso Alice Freed e Susan Erlich (2010). Em um volume dedicado à análise de perguntas em contextos institucionais, as autoras comentam que:

Ainda que a função comunicativa de questionar seja tipicamente associada a uma forma sintática particular - a interrogativa - é um fato bem documentado que há outros tipos de formas sintáticas que, rotineiramente, 'fazem o questionar' [cf. *do questioning*]. Alternativamente, nem todas as interrogativas performam a função comunicativa de questionar [...] podendo indicar opinião ou posicionamento (FREED & ERLICH, 2010, p.4).

Seu livro, curiosamente, traz uma formulação bem próxima à de um *puzzle* como título "Por que você pergunta?" (cf. *Why do you ask? The Function of Questions in Institutional Discourse*). No mesmo volume, referindo-se ao trabalho seminal de Bolinger (1957), Sidnell retoma a discussão indicando que, em primeira instância, uma pergunta não seria um objeto linguístico, mas

[...]um padrão de comportamento do que hoje chamamos de 'prática'. [...] Questionar, como qualquer outra prática, tem um caráter quase inefável, indefinível. Podemos apontar a instâncias, mas uma definição que adequadamente capture todas elas é impossível. Ao contrário, cada instância de uma 'questão' é o resultado contingente, o feito situado, de pessoas interagindo umas com as outras (SIDNELL, 2010, p. 20).

Os estudos de Sidnell se aplicam à atuação de advogados em tribunais e, chamou-me atenção o fato de que há pelo menos duas semelhanças entre função que o ato de questionar assume em suas análises e o que propomos em PE. Em ambos os casos, esse ato pode ser relacionado à busca por respostas a partir de um trabalho contínuo ou entendido como característica do próprio trabalho. Isso seria, precisamente, o que diferenciaria da PE das demais práticas reflexivas, já que incentivamos a não divisão entre ação e entendimento (trabalhamos para entender). O questionar, como complexo atitudinal, faz parte de nosso trabalho, e

não é fácil/possível separá-lo de sua instanciação discursiva sob forma de perguntas. O mesmo ocorre nos tribunais, locais em que:

Questionar é, ao mesmo tempo, uma prática e uma categoria implicada nas reflexões, descrições e ideias dos membros sobre sua própria prática. Perguntas são centrais tanto para a produção de testemunho em inquérito quanto para as tentativas dos membros de regular, avaliar e legislar sobre ele (SIDNELL, 2010, p. 21).

Assim, aproximando os contextos, em PE trabalhamos a partir de/com as perguntas, mas também observamos que tipo de perguntas estamos fazendo ou nos preocupamos em perguntar de um certo modo (incentivando o uso de perguntas abertas, em especial aquelas que se iniciam com "Por quê"). A diferença estaria em que não o fazemos a partir da proposta de regular ou legislar, mas com base em um ideal crítico-reflexivo que permite a sustentabilidade da empreitada à medida que os *puzzles* vão se transformando em ações e novos *puzzles*. Neste ponto, apresentar nossos entendimentos à Academia sob a forma de perguntas-análise seria, ao menos, uma maneira de adaptar entextualmente os movimentos retóricos de discussão de dados à proposta de continuidade e envolvimento que nossos princípios propõem.

Os dados de Sidnell também sugerem que, em interações em que se pretende elicitare a concordância, é difícil classificar perguntas como categoricamente distintas de assertivas ou, como ele coloca, "não parece haver um contraste incisivo entre assertivas e perguntas, mas um sutil *continuum*" (SIDNELL, 2010, p. 26). Este tipo de entextualização se assemelha ao que comumente chamamos de pergunta retórica. A princípio, poderíamos pensar que o mesmo movimento retórico analítico pode ser entextualizado em assertivas ou interrogativas, sem que haja grande impacto quanto à função comunicativa que ele exerce.

De fato, ao propôr minhas perguntas-análise, pensei que seu caráter não seria tão inovador por esse motivo: eu estaria, apenas, ao não escrever em prosa, buscando reconstruir a maneira como essa seção do texto é, normalmente, interpretada - como "uma 'história oficial' que é a edição de um 'texto' com um número maior de informações do que as selecionadas" (BRUN & RAPISO, 1991, p. 14), ou seja, a visão final de verdade, ainda que contingente e modalizada, que

nos deixa o analista ao finalizar seu trabalho. Ao entextualizar análises sob a forma de interrogativas abertas, buscava inscrever no texto uma "nova flexibilidade em seus processos de incorporação e expulsão e de reconhecimento de novas possibilidades de articulação de informação" (ibid) tal como um mediador faz ao tentar incluir as perspectivas de diferentes participantes em uma prática comunicativo-colaborativa.

Segundo Motta-Roth e Hendges, as seções de análise e discussão de dados são compostas por informações, em grande parte recorrentes, que podem ser sistematizadas em oito movimentos retóricos: recapitulação de informação metodológica; declaração dos resultados; explicação do final (in)esperado; avaliação da descoberta; comparação da descoberta com a literatura; generalização; resumo e conclusão (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p. 128). Minha primeira pergunta-análise foi entextualizada como "Por que escrevemos textos contra o essencialismo seguindo normas essencialistas de padronização administrativa externa?". Proponho-me, então, a considerá-la à luz do que foi dito até aqui para avaliar que tipo de função essa proposta poderia ter.

Estou assumindo, com base nos princípios exploratórios (MILLER *et al*, 2008), que a formulação interrogativa iniciada com "Por que" inspira o estado de curiosidade anteriormente mencionado e que pode, portanto, encorajar transgressões em relações à histórias oficiais diversas, incluindo aquelas trazidas por futuros leitores, não importando seu *status* acadêmico. No entanto, entendo que este tipo de interrogativa, em particular, está na fronteira entre o questionar curioso, por assim dizer, e a formulação interrogativa que indica "opinião ou posicionamento" (FREED & ERLICH, 2010, p. 4). Como "padrão de comportamento" (SIDNELL, 2010, p.20), afasta-se radicalmente do esperado em uma seção de análise e discussão de dados, pois, nessa seção, não esperamos que perguntas surjam, ao mesmo tempo como prática e como categoria reflexiva (ou *modus operandi*), algo que poderia ser contemplado nas expectativas entextuais de outras seções do gênero (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p. 65-88, 111-124).

Tampouco parece haver um "contraste incisivo" (SIDNELL, 2010, p. 26) entre essa entextualização interrogativa e "Escrevemos textos contra o essencialismo seguindo normas essencialistas de padronização administrativa externa". Esse efeito comunicativo parece-me facilmente percebido pelo leitor

acadêmico, especialmente porque, em seções de análise, a expectativa parece ser que, justamente para evitar posicionamentos essencialistas, indicadores de verdades absolutas, constantemente sinalizemos o escopo específico de nosso trabalho. Como diriam Motta-Roth e Hendges:

É interessante notar que na discussão dos dados usa-se frequentemente uma série de marcadores metalinguísticos que indicam um discurso mais modalizado para sinalizar incerteza, possibilidade ou probabilidade, do que para sinalizar certeza, justamente porque não nos encontramos na posição de oferecer a verdade (MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010, p. 141)

Se existe um perceptível efeito comunicativo de *continuum* interrogativo-assertivo em "Por que escrevemos textos contra o essencialismo seguindo normas essencialistas de padronização administrativa externa?", a generalização por meio do uso da primeira pessoa do plural em "escrevemos" constrói, além disso, um efeito discursivo de identidade coletiva acadêmica que poderia se aproximar do que David Snow chama de "senso de nós" (SNOW, 2001, pp.1-3) compartilhado que animaria e mobilizaria cognitivamente, emocionalmente e, às vezes, até moralmente os membros de uma comunidade. Nesse caso, o "Por que" não faria a manutenção de um estado de curiosidade, mas implicaria um posicionamento como sugerem Erlich e Freed.

Se entendemos, como Sidnell, que perguntas são complexos atitudinais e que, no caso específico desta, sua característica interrogativo-assertiva a caracteriza como um posicionamento, pode haver um efeito avaliativo no uso desse "Por que". Se recorrermos à Teoria da Avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005), no que diz respeito ao domínio da Atitude, julgamentos podem estar entextualizados nessa construção. Os autores entendem julgamentos como entretecidos na construção discursiva de afetos positivos e negativos quanto ao que se comenta, estando ligados ao campo da emoção (MARTIN & WHITE, 2005, p. 40; NÓBREGA, 2009, p. 93). Para eles, o julgamento "lida com atitudes em relação ao comportamento que admiramos ou criticamos, elogiamos ou condenamos" (MARTIN & WHITE, 2005, p. 42) ou com "a avaliação do comportamento humano em relação às normas sociais" (WHITE, 2012, não paginado). Um julgamento:

Pode ser associado à estima social, quando atrelado à noção sociossemiótica de normalidade (o quão normal uma pessoa é), à capacidade (o quão capaz uma pessoa é) e/ou à tenacidade (o quão determinada uma pessoa é). Pode ser associado, ainda, à sanção social, ao ser atrelado à noção sociossemiótica de veracidade (o quão honesta uma pessoa é) ou à conduta de um indivíduo (o quão ética uma pessoa é) - (MOURA, 2013c, pp.7-8).

Assim, uma das possíveis leituras para "Por que escrevemos textos contra o essencialismo seguindo normas essencialistas de padronização administrativa externa?" poderia ser a de confronto moral, a partir de uma generalização, em que eu estaria indicando que não é honesto ou ético que pronhamos uma coisa e façamos outra e o "Por que" assumiria a função comunicativa de sancionar, mais do que de incluir, em termos atitudinais. Creio que, a partir de um escopo semelhante, poderíamos chegar a conclusões parecidas quanto às outras perguntas-análise, como: "Por que sentimos (desde 1907, pelo menos) que devemos justificar textualmente abordagens metodológicas novas, não apenas em relação à contribuição que vemos nelas, mas também em relação ao que está estabelecido como metodologia reconhecida?" e "Por que a revisão de literatura teria como objetivo dar crédito ou reconhecer a produção científica que nos precedeu se, muitas vezes, os textos que nela devemos mencionar já têm crédito e reconhecimento?"

Por outro lado, poderíamos considerar a primeira pergunta-análise à luz dos movimentos retóricos indicados por Motta-Roth e Hendges para seções de análise de dados (2010, p. 128). Assim, em "Por que escrevemos textos contra o essencialismo seguindo normas essencialistas de padronização administrativa externa?", nenhum dos movimentos aparece da forma descrita pelas autoras. Além disso, sua formulação interrogativa não parece permitir, especificamente, quatro deles: recapitulação de informação metodológica (para saber de onde vem a pergunta, o leitor, acadêmico ou não, teria de ler a narrativa); resumo, explicação do final (in)esperado e conclusão (por não se adequarem, a princípio, ao que compreendemos como pergunta, em termos comportamentais). Do ponto de vista da língua-relação, a exclusão desses movimento poderia ser positiva, já que eles apontam a interpretação como história oficial que fica por parte do pesquisador que dá seu trabalho, pelo menos naquele momento, como concluído.

O movimento de declaração dos resultados está presente na assertiva "escrevemos textos contra o essencialismo seguindo normas essencialistas de padronização administrativa externa". O movimento de generalização estaria presente no uso da primeira pessoa do plural, que geraria os efeitos de avaliação da descoberta, como sanção social, no caso. E o movimento de comparação da descoberta com a literatura revisada estaria presente nas escolhas lexicais, mais especificamente no uso de "essencialismo", "normas", "padronização administrativa" e "externa" que remetem a trechos específicos do trabalho realizado. Podemos também imaginar que essa pergunta-análise, caso fosse entextualizada em prosa, geraria algo como o que exponho no quadro a seguir:

Quadro 1: Proposta de versão em prosa para a pergunta-análise 1 (sublinhado indica os trechos modalizados)

<p>Movimento 1: recapitulação da informação metodológica</p>	<p>Realizei a análise de movimentos retóricos comuns em seções de revisão de literatura, metodologia e análise de dados (FEAK e SWALES, 2009; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010) em duas etapas: 1) o que chamei de "fase Yale", incluindo a revisão de 124 trabalhos defendidos entre 1861 e 1915 para a obtenção do título de PhD e 2) a análise de 116 artigos publicados na Revista Brasileira de Linguística Aplicada e na AILA Review entre 2011 e 2014. Meu objetivo foi o de entender se e como esses movimentos retóricos estavam associados ao que se compreendia como gênero acadêmico e de que maneira eram entextualizados, em uma perspectiva diacrônica. Além disso, esperava compreender se eles apareciam somente em teses ou se impactam a forma como escrevemos artigos em diferentes áreas de atuação em Linguística Aplicada.</p>
<p>Movimentos 2 e 5: declaração dos resultados e comparação com a literatura.</p>	<p>Após essa longa pesquisa, parece-me que, a princípio, os movimentos retóricos não faziam parte das expectativas do gênero, uma vez que foram sendo introduzidos aos poucos - com seis aparições ao longo de 54 anos, em 124 textos - algo que poderia estar relacionado ao fato de que as primeiras defesas de Doutorado estavam mais relacionadas ao desempenho oral do candidato do que ao produto escrito de sua pesquisa (RUSSELL, 2002). Além disso, sugiro que, ao menos dentro do grupo de artigos contemporâneos pesquisados, não parece existir grande diferença em relação à entextualização dos movimentos retóricos mencionados, já que, dentre os 116 artigos estudados, apenas os 7 artigos que se dedicam a revisão teórica sem o apoio direto de dados omitem seções de metodologia e análise. Os 109 artigos restantes apresentam essas seções, sendo que, em 30 deles, há mescla de seções (em que teoria e metodologia aparecem juntas, por exemplo).</p>

<p>Movimentos 3 e 5: explicação do final (in)esperado e comparação com a literatura</p>	<p>Um ponto interessante foi observar que os movimentos retóricos da seção análise e discussão de resultados nos 118 artigos baseados em dados eram entextualizados associação dos trechos enquadrados como dados a trechos enquadrados como literatura, algo que Swales (1990, p.173) indica ser o recurso referencial mais comum em artigos científicos.</p>
<p>Movimento 4: avaliação do resultado.</p>	<p>O que me parece digno de nota é que isso ocorre mesmo quando, na seção normalmente anterior de revisão de literatura os autores se apropriam de conceitos de linguagem, discurso e texto não essencialistas (MARTINS, 2004), coadunando com a proposta contemporânea da Linguística Aplicada de buscar ser um espaço em que "verdades epistemológicas contingentes" são constantemente flexibilizadas para dar conta de uma sociedade igualmente contingente (MOITA LOPES, 2009a, p. 33). A referência estruturada a seções consideradas como expectativas do gênero acadêmico <u>poderia ser</u> contraditória com o atual projeto da Linguística Aplicada, no sentido de <u>não oportunizar</u> o nível de flexibilidade que <u>ossos textos já propõem</u>. Minha pesquisa <u>sugere</u> que, na situação de lidar com dados, <u>podemos estar recorrendo</u> a modelos <u>não adequados</u> à nossa prática investigativa, já que a mediação entre esses dados e sua entextualização acadêmica está sempre dada pelo que já foi reconhecido como literatura científica. Especificamente para a área de pesquisa do praticante, esse tipo de mediação <u>pode ter impactos complicados</u>, já que, nesse contexto, o foco do trabalho está no "saber prático" e na construção de uma "epistemologia ampliada" (LINCOLN e GUBA, 2010, p. 173), cujas entextualizações colegiadas não (pre)tendem ao referencial acadêmico, embora tampouco se oponham a ele.</p>

Excluí os movimentos de generalização, resumo e conclusão, não apenas por que a análise em prosa acima tem o objetivo, apenas de encorajar-me a entender se perguntas-análises podem mesmo ser contribuições interessantes, mas também porque cada um dos oito movimentos retóricos elencados por Motta-Roth e Hedges costumam se referir a um relatório completo de pesquisa, sendo mais complexos e maiores. No meu caso, a pergunta-análise 1 refere-se, apenas, a dois dos momentos metodologicamente motivados deste texto. De qualquer forma, observo que os movimentos de 1-5 estão contemplados, ainda que resumidos. O que me parece interessante observar é que há um número maior de pontos avaliativos que poderiam ser relacionados ao que Martin e White chamam de julgamento do que na pergunta-análise.

A modalização indicada pelos trechos sublinhados reduz o escopo das afirmações, o que poderia não ser alcançado pela pergunta-análise, caso a compreendamos como assertiva, reduzindo também o impacto dos julgamentos.

No entanto, há sanções éticas em relação à contradição entre a estrutura retórica e nossa proposta teórica, nossa recorrência de uso de modelos não adequados e no uso de "(pre)tendem" ao final dos parágrafos. A diferença me parece estar, além da modalização, na forma como a agentividade parece estar sempre deslocada para a instituição acadêmica e não para o pesquisador como praticante, por meio do uso de expressões como "A referência estruturada a seções", "a mediação entre esses dados e sua entextualização acadêmica" e "este tipo de mediação".

As crenças básicas que motivaram ambas as análises não mudam - aliás, penso que, por isso Motta-Roth e Hendges denominam os resultados (in)esperados, sugerindo que não são tão surpreendentes assim para quem escreve. Tampouco mudou o acesso que os leitores têm ao processo de pesquisa que me levou a elas, já que as informações dos primeiros movimentos sistematizadas acima estão presentes em minha narrativa. Seguirei trabalhando para entender minha questão inicial e minha visão pode mudar ou não, mas, até o momento, sigo acreditando que, sim, escrevemos a partir de uma estrutura retórica que não garante idoneidade, foi imposta (embora não saibamos ao certo quando ou por quem), precisa ser questionada (em especial, porque estamos em uma área que se dedica a textos) e é contraditória com o que propomos teoricamente. Penso que, no caso específico do leitor acadêmico, é possível entrever minhas crenças tanto na pergunta-análise, quanto em sua proposta de versão em prosa.

Para mim, a diferença mais importante no que diz respeito à pergunta-análise está, justamente, em sua(s) possibilidade(s) de leitura(s) não acadêmica(s), que levariam a um alto grau de "sensocomunicação" do texto analítico (SOUZA SANTOS, 2010). Entendo, aqui, como não acadêmico um leitor que não participa ou, em uma determina prática discursiva, não se insere, não performa códigos acadêmicos. Ao entextualizar "Por que escrevemos textos contra o essencialismo seguindo normas essencialistas de padronização administrativa externa?", desde o lugar discursivo de acadêmica, estou abrindo nossas práticas à sociedade não acadêmica sob a forma de autocrítica. Não pretendo dizer, com isso, que não entextualizemos sanções sociais em nossos textos de outras formas (como o

quadro acima sugere). Indico apenas que, a meu ver, a maior diferença entre o tipo de sanção performado na pergunta-análise e aquele performado em sua versão em prosa é que sua formulação interrogativo-assertiva permite que a crítica que ali se inclui seja compreendida também por aqueles que não são praticantes do gênero acadêmico.

Acredito que minhas perguntas-análise sejam, de fato, não perguntas ou estejam no *continuum* pergunta-assertiva crítica, embora não saiba se essa característica seria uma constante em *puzzles* exploratórios. Penso que seu "Por que" não cumpre a clássica função de interrogar, mas a de colocar entre parênteses, como recurso metalinguístico, a prática de escrita acadêmica e, especificamente, o caráter hegemônico dos movimentos retóricos aceitos como análise e discussão de dados. Ao fazerem isso, expõem processos de autocrítica que, em outros textos ocorrem sob a validação de literatura revisada e de modalizações diversas, a um público mais amplo, tornando-nos (como acadêmicos) abertos à sanção social. Se já sofremos essa sanção, algo que discutirei em seguida, a diferença estaria que, no caso dessas perguntas, poderíamos sofrer sanções embasadas em material produzido por nós.

Penso ainda que o recurso da autocrítica fechada, no sentido de entextualizações analíticas baseadas em referências internas, "retorna ao argumento de autoridade, em vez de autorizar a autoridade do argumento; transforma a necessidade permanente de fundamento em fundamento último" (DEMO, 2012, p. 2). Assim, em minhas perguntas-análise, a abertura de autocrítica e diálogo com o mundo não acadêmico está, a meu ver, no fato de que há uma tese clara em exposição (cuja história pode ser recuperada) e sua discussão está aberta a partir de diferentes pontos de vista, incluindo aqueles que a considerem simplista ou inconclusiva. Isso recuperaria a consonância entre o que propomos epistemologicamente (um objeto de estudo subjetivamente motivado e construído) e o que construímos metodologicamente.

No que diz respeito às relações entextuais entre epistemologia e metodologia, "a ciência que não se questiona pode até ter acuidade metodológica, mas não abriga capacidade crítica e sobretudo autocrítica"(ibid). Eu acrescentaria a isso que, considerando o panorama atual do fazer pesquisa e fazer universidade, a ciência que não expõe amplamente seus questionamentos e procedimentos, buscando ampla colaboração com outros setores sociais tende a se isolar e

marginalizar. Quando indico em minha pergunta-análise que seguimos "normas essencialistas de padronização administrativa externa", refiro-me aos momentos de meu texto em que, depois de muito trabalho, cheguei à conclusão, talvez equivocada, de que a estrutura retórica que seguíamos era uma imposição, aceita por nós, mas, ainda sim, externa aos mecanismos teórico-metodológicos que desenvolvíamos.

Ao reconhecimento desse limite entextual em nossa prática somam-se vários outros. Como dizia Boaventura de Souza Santos, não vivemos em uma época de contratos educacionais ou de produção de conhecimento, mas de "imposições ou resistências inegociáveis" (SOUZA SANTOS, 2004, p. 63). Segundo ele, precisamos conhecer e descrever os termos da crise pela qual passamos e identificar como e para quê sairíamos de nossa posição defensiva em direção à sociedade.

Nestes últimos vinte anos, a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações e por isso adaptou-se mal a elas quando não as hostilizou [...] As reformas devem partir da constatação da perda de hegemonia e concentrar-se na questão da legitimidade" (SOUZA SANTOS, 2004, pp. 63-64)

Parece-me que a negociação ampla do *status* de nossas pesquisas e entendimentos, mediado por textos, deve também concentrar-se na questão da legitimidade e não pode se basear em autocrítica interna, somente, enfrentando "o novo com o novo", pois as transformações que levaram à "mercadorização da educação superior não se reduziram a isso", envolvendo também "transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento" (ibid, p. 62). O autor chega a incluir, como algumas dentre as áreas de ação no domínio da renovação universitária, o acesso, a pesquisa do praticante (ele menciona a pesquisa-ação) e a ecologia de saberes (ibid, p. 66). Em relação a este último ponto, dá exemplos de "conjuntos de práticas que promovem uma nova

convivência ativa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo" (ibid, p. 77).

Em relação ao acesso ao meio universitário, estabelece relações entre a produção de conhecimento e os processos de exclusão ao dizer que:

A universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à distância (ibid, p. 72)

Acredito que, mesmo nos campos de estudo mais progressistas, nossa prioridade epistemológica continua sendo concedida à distância. Compartilhar teses que explicitem julgamentos (em relação ao meio acadêmico ou a qualquer outro ponto com o qual se trabalhe) por meio de perguntas-análise, a meu ver, seria retornar, amplamente, os resultados para o escrutínio social e, portanto, estariam em acordo com a epistemologia de uma língua-relação. Resumindo as características do que chamei de pergunta-análise em língua-relação, quando apresentada ao meio acadêmico, teríamos então:

Quadro 2: Características das perguntas-análise em língua-relação

<p>1. entextualizam-se como interrogativo-assertivas, por basearem-se em uma tese apoiada em narrativa anterior de processo de pesquisa;</p> <p>2. não incluem os movimentos retóricos de recapitulação de informação metodológica (incluída em narrativa anterior), resumo, explicação do final (in)esperado e conclusão (excluindo uma perspectiva única de história oficial);</p> <p>3. incluem os movimentos de declaração dos resultados (tese) e comparação da descoberta com a literatura revisada (indicado por meio de escolhas lexicais que remetem a trechos específicos da narrativa anterior, deixando ao leitor a escolha de lê-la ou não);</p>	<p>4. baseiam-se na autocrítica quanto aos processos de entextualização utilizados para apresentar a própria pesquisa, como metarreflexão aberta;</p> <p>5. incluem movimentos de generalização (que, acredito eu, não precisam surgir, apenas, em inserções da primeira pessoa do plural) como forma de abrir a autocrítica à leitura e interpretação de pessoas não inseridas na comunidade de prática em questão;</p> <p>6. pretendem, a partir dessas características, incentivar a cocriação de epistemologias ampliadas (incluindo não acadêmicos), inspirando um senso de curiosidade em relação ao que fazemos academicamente, por meio de uma proposta contra-hegemônica, cuja legitimidade é compartilhada socialmente.</p>
---	---

Tendo (re)conhecido essas características, penso que posso, agora, passar à narrativa da APPE 3 e começar a considerar como, a partir de nossas atividades, novas questões-análise vão surgindo.