

4. "Em pé sobre o ombro de gigantes": como construímos uma persona acadêmica?

Nós seríamos científicos por falta de sutileza - Roland Barthes, O prazer do texto

Neste capítulo, conto como se desenvolveu nossa APPE 4, a partir de uma brincadeira que chamamos, naquele momento, de "tradução senso comum-academicês", baseada em comentário em áudio deixado por Caroline Barqueta no grupo de *Whatsapp* que criamos após nossa reunião presencial. Na verdade, trata-se menos de uma tradução, no sentido acadêmico do termo, e mais de um processo de transcrição (CAMPOS, 2011) e de experimentação a partir dos enquadres situacionais (GOFFMAN, 2012a) acadêmicos e não acadêmicos, em que reescrevo o texto de Caroline a partir do que considero que seria necessário para que ele fosse aceito academicamente.

Desde meu lado doutoranda, trabalho para entender, a partir dessa APPE, questões sobre a entextualização de embasamento teórico em revisões de literatura, seguindo o estilo de entremear relatos e discussões. Termino o capítulo repensando a vocação deste estudo e apresentando as perguntas-análise construídas a partir da APPE 4.

4.1 - Planejando para entender: uma brincadeira textual

No dia 17 de Julho de 2014, Caroline Barqueta comentou, em nosso grupo de Facebook, uma das versões de meu relato, postada na semana anterior:

Estava dando uma lida rapidamente quando essa frase me fez parar e relê-la várias vezes: "resultados de pesquisa por meio da construção de objetos artísticos (TELLES, 2002)". Gostei muito disso, tento buscar isso as vezes, mas não consigo. Acho que isso tem a ver com o que a colega acima disse que a tese tem um tom de memória e de crônica. E tem mesmo, e eu adorei também. Podia ser mais assim, mas nem todo autor, ainda mais na academia, tem a preocupação de deixar o seu texto prazeroso. Não é uma exigência, e também não sei se deveria ser, acho que é mais uma questão de delicadeza de quem escreve para com quem lê. A moldura e o conteúdo que a preenche ainda importam mais. Gostei de verdade.

Se a estrutura de capítulos é apenas, como coloca Carol, uma "moldura", por que não experimentar com outras molduras? Se essa moldura, algumas vezes, sugere que se possa estar perdendo em contribuição efetiva, por que não reinventá-la? Sentia-me conversando com o sociólogo Erving Goffman (2012a), em sua apresentação do conceito de enquadre como uma espécie moldura de conhecimento compartilhado que antecede qualquer situação interacional e responde à pergunta: “O que é que está acontecendo aqui?”(GOFFMAN, 2012a, p.30).

Segundo ele, “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” (ibid, p.34). Esse envolvimento não pressupõe que os interactantes criem, de alguma forma, essas definições – a sociedade a que pertencem é que o faz. Porém, indica que os indivíduos “devem expressivamente manter uma definição da situação” (GOFFMAN, 2004, p. 233) e que, na maior parte dos casos, são muito competentes em fazê-lo. O fato de que tenhamos que manter, efetivamente, as práticas de escrita acadêmica parecia estar na origem mesma de minhas questões e daquelas relatadas por meus colegas. A manutenção, como em todo enquadre, parecia implicar muito mais do que a reprodução voluntária de padrões textuais: provinha de uma certa compreensão de que essa situação discursiva pressupunha a aplicação intencional desses padrões.

Meu caso de amor com Goffman era antigo: datava da época em que, no Mestrado, li, pela primeira vez, seu livro *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* ([1959] 2004), a que acabo de fazer referência. Suas metáforas teatrais me pareciam extremamente interessantes e apaixonei-me pela forma como ele escrevia, que me parecia bastante autoral. Passei três meses lendo e fichando sistematicamente quase todos os seus livros ao longo de meu processo de doutoramento. Ainda na época do Mestrado, acreditando que essa forma diferente de expressão era apenas fruto de uma afiliação teórica que eu ainda desconhecia, perguntei a uma colega como fazia para escrever como Goffman, sem tantas amarras. A resposta que obtive foi a de que eu deveria terminar o Mestrado, fazer o Doutorado e, depois disso, caso meus textos alcançassem certo impacto, talvez pudesse buscar estilos mais próprios.

Durante a reunião de doutorandos em que apresentei o texto de Heberton (capítulo três), discutimos a introdução do livro *Os quadros da experiência social*

– *uma perspectiva de análise* (GOFFMAN[1974] 2012a) o que influenciou novos *insights*. Alguns elementos da retórica goffmaniana me fascinavam; em especial, os relacionados a questões metodológicas. Mencionando o livro *The Perception of Reality* (JAMES, 1869), ele declara, por exemplo, que o mais importante não é se os fenômenos de enquadre¹ interacional são reais ou não. O importante é "a impressão que temos de seu caráter real, em contraposição ao sentimento que temos de que algumas coisas não têm essa realidade" (GOFFMAN, 2012a, p. 24) e segue dizendo que seu estudo pretende abordar um "problema pequeno e administrável que tem a ver com a câmera, e não com aquilo que ela fotografa" (ibid), ou seja, seu estudo é sobre como as situações interacionais são vivenciadas por seus participantes a partir de regras compartilhadas.

Ele concede a si mesmo o direito de eleger um ponto de vista próprio para a análise, justificando a subjetividade na seleção de seus dados (que incluem muitas matérias de jornal) e da abordagem dada a eles: "apenas limitando esta escolha de perspectiva a uma escolha que os participantes facilmente reconhecerão como válida" (ibid, p. 31) e define alguns termos que adquirirão relevância ao longo de seu estudo. Dentre eles, está o conceito de "faixa", que discutimos em nossa reunião. Goffman o define da seguinte maneira:

O termo 'faixa' [strip] será usado para designar qualquer fatia ou recorte arbitrários do fluxo da atividade em curso, incluindo aqui as sequências de acontecimentos, reais ou fictícios, tal como são vistos a partir da perspectiva dos subjetivamente envolvidos em manter algum interesse neles. A faixa não pretende refletir uma divisão natural feita pelos sujeitos da pesquisa ou uma divisão analítica elaborada pelos estudiosos que pesquisam, será utilizada apenas para designar qualquer conjunto bruto de ocorrências (seja qual for seu status de realidade) para as quais alguém quer chamar atenção como ponto de partida para a análise (ibid, p. 33-34)

Sinto que poderia ter feito minhas as suas palavras, já que tudo o que tenho é um conjunto bruto de ocorrências movidas por uma questão exploratória para as quais pretendo chamar atenção por conta, em especial, do *status* de realidade que

¹ Opto, aqui, por utilizar "enquadre" como tradução para "frame", algo que já foi feito em textos anteriores, embora, na versão em português de 2012 (referenciada aqui como 2012a), os tradutores tenham preferido o termo "quadro".

elas assumem nas vivências aqui apresentadas. Mas Goffman vai além, referindo-se, especificamente, ao que ocorre quando o rigor metodológico se transforma em preocupação primeira de qualquer pesquisador, dizendo que “uma autoconsciência metodológica plena, imediata e persistente descarta todo estudo e análise exceto o do próprio problema reflexivo, deslocando com isso os campos de investigação, em vez de contribuir para eles” (ibid, p. 35-36).

No capítulo três, escrevi uma declaração de intenções sobre minha tese que poderia ser resumida por meio das palavras do filósofo Jacques Derrida, em seu texto "A universidade sem condição" ([1998] 2003): “[...] será menos uma tese, ou mesmo uma hipótese, que um compromisso declarativo, um apelo em forma de profissão de fé: fé na Universidade e, nela, fé nas Humanidades de amanhã” (ibid, p. 13). Portanto, quando, em Setembro de 2014, demos início aos intercâmbios de nosso grupo no *Whatsapp*, chamou-me a atenção um áudio em que Caroline Barqueta definia nossas intenções como uma tentativa desesperada de reviver algo em que se acredita:

[...] eu acho que a gente não vive só de teoria nem só de senso comum... Eu acho que a gente precisa botar o ideal para dialogar com o real e isso não acontece, então acho que precisa haver essa troca, entendeu? Vamos pesquisar o senso comum! Ele é todo... Ele é de todo errado? Não sei, pode ser, mas eu acho que não seja... Vamos ver lá a teoria... Vamos parar de sentir o preconceito com ela também... Ah, só porque ela é da academia, ela é isso, ela é aquilo, ela é difícil, ela é impossível de ser encarada... Vamos lá e vamos ver o que ela tem pra dizer, entendeu? Vamos extrair o que a gente tem um do outro e tentar melhorar as coisas pra não... pra não continuar um processo que parece que tá falido, entendeu? Talvez, realmente esteja falido... A Carol [Siqueira] falou isso, eu fiquei meio assustada assim, né? Talvez, esteja falido, mas tem gente que tá tentando reanimar isso - entendeu? - de-desesperadamente reviver isso de alguma forma, sabe? Se... [risos] nem que, sei lá, ele saia do do do coma e vá pro CTI - entendeu? - a educação... Mas, pelo menos, ela não tá na inércia.

Pensando sobre como entender o que está acontecendo quando escrevemos academicamente, elaborei uma APPE sob a forma de brincadeira textual. Eu tentaria traduzir, por assim dizer, o áudio transcrito acima para que fosse aceito como parte de um texto acadêmico. Em seguida, pediria a Caroline e a outros membros do grupo colaborativo para compararem as duas versões e expressarem seus entendimentos. Seria uma outra forma de seguir com minha questão central,

mais focada naquilo que extrapola os padrões, uma vez que minhas escolhas tradutórias teriam de ser justificadas. Seria, também, uma forma de investigar melhor o enquadre a partir do qual certos textos se transformam em literatura a ser revisada.

Compreendo que o termo tradução, no entanto, quando não problematizado, oferece múltiplos desafios. Por um lado, porque parece haver uma tendência a compreender a prática tradutória a partir de uma certa noção de invisibilidade daquele que traduz, ou como "uma tentativa de produzir um texto tão transparente que não parece ter sido traduzido" (SHAPIRO, 1990 apud VENUTI, 2004, p. 1). Essa expectativa de invisibilidade do tradutor e de fidelidade em relação ao texto original parece influenciar-nos tanto quando nos dedicamos à tradução ou à adaptação de um texto, quanto quando avaliamos os produtos desses esforços. Essa noção vem sendo questionada, há muito, academicamente (ARROJO, 1992; FURLAN, 1996; BOHUNOVSKY, 2001).

Nesse sentido, talvez, a brincadeira à qual me dedico aqui possa ser melhor compreendida a partir do conceito de "transcrição" (CAMPOS, 2011), que encara o tradutor como um "transfingidor" (ibid, p.47) e desmistifica "a ideia servil da tradução-cópia" (ibid, p. 57), repensando-na como fantasia e ficção. Não se trata, portanto, apenas de uma tradução livre ou do processo de modernização ou simplificação do texto original. Dedicar-se a um processo transcriatório significaria adotar uma postura diferenciada em relação à fidelidade ou buscar uma "hiperfidelidade" ou uma "literaridade e uma aderência ao signo. Uma abordagem oposta à tradução fiel ao conteúdo e à forma mais superficial do original" (NÓBREGA, 2006, p. 251), adotando estratégias que reescrevam o texto, levando "à transformação criativa do extratexto - à modernização do contexto histórico, muitas vezes através da incorporação de intertextos que aproximam a tradução do presente de criação"(ibid, p. 253)

No caso da brincadeira proposta aqui, o termo tradução surgiu para fazer referência a como experimentávamos o enquadre situacional (GOFFMAN, 2012a) de adaptar certos entendimentos co-construídos em conversas (como reuniões de orientação, mais ou menos formais) à realidade da publicação ou defesa de gêneros acadêmicos. Assim, ainda que não seja uma tradução como a entendemos profissional e academicamente, interessa-me enfatizar, justamente, a sensação que tínhamos de que, para dizer o que queríamos dizer em nossos trabalhos

acadêmicos, era preciso, de certa forma, transcriar. Para isso, adaptávamos o que fosse da ordem do extratexto, se não a partir da modernização do contexto histórico, ao menos a partir de uma série de estratégias microlinguísticas (escolhas textuais, sintáticas, modalizações e referenciais, dentre outras) que permitiam que aqueles entendimentos navegassem de um contexto a outro.

Assim como no trabalho de Campos, o papel de transcriador não deixa de indicar uma "busca utópica, um desejo de não abrir mão de nada" (CAMPOS, 2011, p. 253), já que procura aproveitar tudo o que vem do texto original a partir de uma série de pressuposições e escolhas a respeito de quem é o autor desse texto, quais foram suas intenções e, também, de quem lerá a obra transcrita, todas altamente criativas e pessoais. E foi a partir dessa perspectiva que parti para o enfrentamento do texto de Carol.

4.2 - A APPE 3: do "senso comum" ao "academicês"

Considero, como importantes elementos extratextuais, que Caroline fala como estudante de Letras, professora em formação e interessada em pesquisa, que pretende seguir a carreira acadêmica no futuro. Também tenho em conta seus comentários sobre uma PE que dava voz a seus anseios. Então, começo a reescrever cada trecho de seu texto pensando nos critérios de avaliação a que o gênero acadêmico está, normalmente, submetido. Depois de duas horas de trabalho, chego à seguinte versão:

Estudiosos na área das Ciências Humanas e da Educação têm se debruçado sobre as relações entre a teoria e a prática, criando novos campos de estudo - como a Teoria da Prática (VAN LIER, 1994) e a área de currículo como práxis pedagógica (KRAFT, 2002). Em alguns casos, tais campos de estudo chegam mesmo a gerar novos paradigmas colaborativos de pesquisa (LINCOLN e GUBA, 2010), críticos às ações de um tipo de pesquisa "feito por terceiros" (cf. *third-party research*, ALLWRIGHT e HANKS, 2009), que, muitas vezes, constrói um distanciamento artificial entre pesquisadores e pesquisados e, portanto, entre Academia e Cotidiano. As vantagens desse posicionamento estariam expressas em promessas de rigor e validade científica, partindo de uma noção objetivista do conhecimento (PALMER, 2007). O distanciamento é sentido, por exemplo, por profissionais de educação, que compreendem os fazeres acadêmicos como tarefas extras e desconectadas de suas práticas em sala de aula e que, portanto, não obstante o

prestígio que lhes possam conferir, não teriam a vocação de ajudar a resolver ou entender seus problemas correntes (CHAVES, 2011). Assim, em movimentos como o da Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2005) ou o da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003), propõe-se que os próprios envolvidos na atividade a ser pesquisada se tornem pesquisadores de seu cotidiano. Esse posicionamento poderia colaborar com a ressignificação de um sistema de ensino tecnicista e reducionista, que encontra, agora, seus limites (ANDRÉ, 2008) a partir de uma visão de ciência pós-moderna que, como diria Boaventura Souza Santos, se aproxima do senso comum para considerar a subjetividade subjacente a qualquer produção humana como forma de retomar um projeto científico válido. Segundo ele: “A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (2010, p. 91)”.

Como conheço Caroline, imagino que ela não teria dificuldades em embasar seus pontos de vista como eu fiz. Talvez, levasse mais tempo para fazê-lo e não observasse algumas das escolhas lexicais que, propositadamente, fiz, como o uso da palavra ressignificação, por exemplo. Então, antes mesmo de atualizar meu relato no grupo do *Facebook*, copio e colo o que escrevi em uma janela de *chat* para que ela possa me dar um retorno.

Estamos nos expressando a partir de diferentes enquadres interacionais goffmanianos - em um caso, o de uma interação assíncrona no *Whatsapp* (com todas as suas peculiaridades) e, no outro, o de uma brincadeira ou exercício escrito como reinvenção do que, normalmente, se compreende como adequado ao gênero tese. Penso que Goffman teria chamado isso de laminação (2012, p.116), dizendo que o enquadre, nesse caso, tem várias camadas - uma mais externa (que indica a forma como a interação será avaliada, no caso, como parte de uma tese) e várias outras, como as camadas de uma cebola, com diferentes níveis de complexidade, a partir das quais posso ir ressignificando o enquadre original (como APPE, como "tradução", como transcrição ou como brincadeira, por exemplo).

Durante o processo, o que mais me chamou a atenção foi a sensação de estar escrevendo "mais" (no sentido de "mais conteúdo") do que ela, por mais que estivesse tentando ater-me ao embasamento daquilo que interpretei como sendo seu objetivo comunicativo. Se esse "mais" se comprovasse de alguma forma, então, haveria mesmo alguma espécie de coerência no discurso de que o conhecimento acadêmico, em sua versão escrita, é superior (no que diz respeito à

quantidade/qualidade de informações apresentadas por ele). Sei que tive de valer-me de minhas muitas leituras e de minha experiência com diferentes áreas de pesquisa para fazer o que fiz: seria esse, então, o "mais"? Caso fosse, ainda que essa minha transcrição "cotidiano-acadêmico" não transformasse o texto em expressão do que é científico, ao menos faria sentido encarar a escrita de uma tese como teste para comprovar que o candidato tem compreensão suficiente da área em que pretende ingressar. Esse tipo de texto seria, ao menos, bom como prova.

No fim das contas, eu sentia que, no processo de reenquadrar o texto de Caroline para o contexto acadêmico, estava, mais do que adaptando o léxico ou referenciando os temas, escolhendo as equipes acadêmicas às quais esses temas poderiam se associar. Nesse sentido, meu trabalho de adaptação extratextual era transcriber de uma entrada para a cidade científica mencionada por Bachelard (1990), uma espécie de carta de apresentação. Estava escolhendo os grupos já reconhecidos de ideias (paradigmas, áreas ou linhas pesquisa) nos quais poderiam sobreviver. Como diria Bruno Latour, sociólogo dedicado ao estudo das ciências, eu estava "arregimentando amigos" (LATOURE, 2012, p. 45). Nesse sentido, não uso o verbo sobreviver à toa: como o próprio autor indica, é preciso disposição para encontrar parceiros, estabelecer ligações entre aquilo que já é reconhecido como verdade e aquilo que ainda é considerado controverso pelos cientistas já estabelecidos, para que algum conceito, procedimento ou abordagem metodológica se objetifique, passando a ser aceito como algo dado - o que ele chama, metaforicamente, de "caixa-preta" (ibid, 123-124).

Uma controvérsia, para adquirir *status* de caixa-preta científica, não se vale apenas de uma habilidade interacional construída a partir de enunciados negociados em cada campo de estudo. Se fosse assim, o prazer que descobri lendo e comentando meus antepassados de Yale seria mesmo o mais importante na construção de um embasamento teórico - uma questão de respeito, de inspiração e de reconhecimento histórico diante de um trabalho que não se faz sozinho. Mas isso não é suficiente.

A metáfora newtoniana anteriormente mencionada, que relaciona o angariar de referências à frase "estar de pé sobre o ombro de gigantes" (NEWTON, 1676)², pressupõe saber quem é considerado um gigante e quem não

² Em carta escrita para Robert Hooke, mencionada em HAWKING, S. **Aos ombros de gigantes**. Rio de Janeiro: Texto Editora, 2010.

é. E ser gigante depende não apenas do *status* que suas sentenças adquirem ao se relacionarem com outras, mas também de sua localização geográfica (você está no laboratório ou departamento que é, atualmente, considerado um berço de gigantes?), de suas possibilidades técnicas (você tem acesso aos equipamentos, dispositivos e acessórios considerados dignos de gigantes?) e, irrevogavelmente, de suas condições materiais pessoais - sejam elas financeiras ou não (é possível, para você, se parecer, falar e atuar como um gigante? Há outros gigantes dispostos a considerá-lo como tal?), estabelecendo redes de aliados (LATOURE, 2012, pp. 279-333).

Este último item na trajetória de construção de um gigante parece retomar o que Bourdieu chama de capital simbólico da espécie "*homo academicus*" (2011). Segundo ele, o universo acadêmico se presta a inúmeros processos de dissimulação do eu que permitem a criação de uma distância entre a representação que fazemos de nós ao pesquisarmos e a posição que ocupamos no espaço social, algo que ele chama de "clivagem do eu" (BOURDIEU, 2011, p. 42). O autor menciona, ainda, "sistemas de defesa coletivos" (ibid) a partir dos quais cada área acadêmica se inscreve em uma complexa hierarquia, cuja incerteza de critérios mantenedores é tão imprecisa quanto objetiva. Imprecisa porque, mesmo que haja indicadores de qualidade como números de publicações e títulos, dentre outros, sempre é resguardado a quem é considerado gigante (seja ele um ator humano ou uma instituição) uma espécie de voto de Minerva, a partir do qual se revogariam todas as disposições anteriores. Objetiva, porque é prática e praticada: funciona em todas as áreas, ainda que a partir de critérios diferentes.

Os autores com os quais embasei o texto de Carol não são todos vistos da mesma maneira. Algumas das associações que fiz - em especial, aquelas relacionadas a espaços em que as fronteiras entre teoria e prática parecem estar borradas, como os da Pesquisa-Ação ou da Prática Exploratória - podem se beneficiar de embasamentos como os do texto de Lincoln e Guba. Se pesquisadores já reconhecidos na área de metodologia qualitativa criaram um paradigma específico (participativo) em que incluir esse tipo de pesquisa, isso significa que nosso texto já tem mais importância (foi reconhecido por gigantes) ou que temos mais possibilidades de angariar aliados.

Antes de que a versão do capítulo utilizada aqui fosse publicada, meus colegas exploratórios costumavam trabalhar com uma versão anterior do mesmo texto (GUBA & LINCOLN, 1994), em que o paradigma participativo de pesquisa ainda não aparecia. Assim, associávamos nossos projetos ao paradigma construtivista (por ser o que mais se assemelhava àquilo que fazíamos) e brindamos a chegada de uma descrição mais adequada posteriormente (ganhamos campo). Ao mesmo tempo, adicionamos mais um cadeado à caixa-preta de "como fazer pesquisa qualitativa", por assim dizer, ao decidirmos citar Lincoln e Guba como gigantes (eles se tornaram maiores). Essas me parecem ser considerações muito comuns, entre acadêmicos, que fazem parte das regras interacionais das situações que vivenciamos.

Quando transformo o "eu acho que a gente não vive só de teoria nem só de senso comum" e "acho que a gente precisa botar o ideal para dialogar com o real" do texto de Carol em uma série de menções a áreas de pesquisa reconhecidas que trabalham com a práxis pedagógica, escolho, para ela, amigos gigantes. É o mesmo que faço com meus próprios textos e em processos de orientação de monografias ao dizer que, para expôr certas ideias, é importante mencionar fulano, beltrano e cicrano que são os que mais se aproximam daquilo que se pretende abordar. Se meu critério para a escolha desses amigos (escrevendo ou orientando) fosse apenas baseado no fato de que é preciso conhecer o que já se disse sobre o assunto, penso que estaria tudo bem. Mas esses amigos precisam, acima de tudo, ser gigantes. Podemos pensar, ainda, sobre o fato de que, não sendo um gigante, você pode nem chegar a ter as condições necessárias para ser lido.

Ainda transcribando a partir do texto de Carol, busco contemplar o fato de que ela diz que "isso" - essa conversa entre teoria e prática - "não acontece". Menciono, então, a pesquisa feita por terceiros - a *third-party research* - e busco posicioná-la no campo dos pesquisadores que investigam suas próprias práticas. Faço isso porque sei que ela fala como professora e tem mencionado, em diferentes momentos, a distância entre professores atuando em escolas e acadêmicos (algo que alcanço embasar no texto de Chaves).

Também faço isso porque imagino que o lugar ocupado pela pesquisa do praticante, atualmente, seja o que mais propicia uma pesquisa em que senso comum e teorias acadêmicas se encontrem. Mas sei que, na hierarquia (nem

sempre) oculta de nossa área, a pesquisa do praticante é, ainda, vista com certa desconfiança. Construo essa percepção não apenas por conta de minha vivência, mas, principalmente, porque nossos textos têm se apoiado em gigantes de outras áreas para embasar sua publicação. Não importa, para mim, se isso é efeito de uma perspectiva nossa ou cobrança daqueles que julgam o que produzimos: importa observar que isso acontece e que, como diria Goffman, tem efeito de realidade sobre nós.

Importa comentar que, ao trazer a contribuição do sociólogo Boaventura Souza Santos para a brincadeira com o texto de Carol, não deixou de me ocorrer que Luiz Paulo da Moita Lopes, já mencionado anteriormente, tem buscado referências em Boaventura para seus textos (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2005, MOITA LOPES, 2006, 2008). Minha leitura desse sociólogo foi inspirada por seu reconhecimento prévio e não por um interesse próprio - como foi a leitura do geógrafo Cássio Miranda dos Santos, cujo livro encontrei na Bienal. Isso não significa dizer que não tenha gostado de lê-lo: suas ideias são bastante afins àquilo que pretendo com esta tese. Além disso, ele compartilha com Goffman, um estilo de escrita leve e fluido com o qual muito me identifico. Tampouco pretendo sugerir que a prática de investigarmos as referências bibliográficas utilizadas por nossos colegas deva ser vista com desconfiança: tenho aprendido muito assim. Apenas considero os processos pelos quais um certo tipo de escrita vai se revestindo com o manto da ciência. Isso me faz lembrar de outro momento do texto de Bourdieu, em que ele se refere ao uso das palavras no discurso científico:

O discurso científico evoca uma leitura científica, capaz de reproduzir as operações das quais ele é o próprio produto. Ora, as palavras do discurso científico, e principalmente as que designam pessoas (os nomes próprios) ou instituições (o Colégio de França), são exatamente as do discurso ordinário, do romance ou da história, enquanto os referentes dessas duas espécies de discurso estão separados pela distância que introduz a ruptura e a construção científicas. Assim, na existência ordinária, o nome próprio faz uma simples recuperação [...] e não traz quase nenhuma informação sobre a pessoa designada [...] ele diz daquele que designa que é diferente sem enunciar em que se difere; instrumento de reconhecimento, e não de conhecimento, ele se refere a um indivíduo empírico, globalmente apreendido como singular, isto é, como diferente, mas sem análise da diferença (BOURDIEU, 2011, p. 45)

Fazendo a análise dessa diferença no discurso acadêmico, busco estar sempre atenta a processos que, não podendo deixar de ser sociais, se expressam a partir de recursos linguísticos bastante semelhantes em termos de gênero (estrutura de capítulos), tipo (argumentativo)³ e léxico (convertendo palavras de uso cotidiano em conceitos reconhecidos como caixas pretas científicas). Assim, os nomes próprios entre parênteses se convertem (sem análise) em indicadores de um processo metodológico coerente por criarem associações entre um autor e certos gigantes.

Bruno Latour diz que "o destino das coisas que dizemos e fazemos está nas mãos de quem as usar depois" já que, a cada referência feita a um conceito, um paradigma ou uma linha de pesquisa, ocorre um fortalecimento desse item que "robustece-o como caixa-preta" (2011, p. 42). Usar um conceito é acreditar nele e não mencioná-lo "é enfraquecer sua situação, interromper sua disseminação, transformá-lo em beco sem saída, reabrir a caixa-preta, seccioná-la e recolocar seus componentes em outro lugar" (ibid). Ele deixa de ser um fato e passa a ser um elemento descontextualizado. A construção de fatos é coletiva e, quanto mais próximos estivermos dos lugares em que eles são criados, mais controvérsia geramos. Ou como diria Bruno:

Quando nos dirigimos da vida 'cotidiana' para a atividade científica, do homem comum para o de ciência, dos políticos para os especialistas, não nos dirigimos do barulho para o silêncio, da paixão para a razão, do calor para o frio. Vamos de controvérsias para mais controvérsias (ibid, p. 43)

Caso minha "transcrição/adaptação" supostamente acadêmica tivesse de ser defendida perante uma banca ou passar aprovação de um conselho editorial, eu não diria a ninguém que sua primeira frase, originalmente, era "Muitos estudiosos na área de Ciências Humanas" e se transformou em "Estudiosos na área das Ciências Humanas e da Educação" porque percebi que tinha apenas três referências, todas na área de educação. Não deixaria claro que a frase "Em alguns casos, tais campos de estudo chegam mesmo a gerar novos paradigmas colaborativos de pesquisa" inclui a expressão "em alguns casos" para não fazer relação direta entre essas três referências e a criação da Prática Exploratória e da

³ Sigo, aqui, a distinção entre gênero e tipo proposta por Marcuschi (2005).

Pesquisa-Ação (coisa que, pelo que sei, não se comprova). Além disso, servem para apresentar com, um bom grau de modalização, áreas menos gigantes, seguidas, obviamente, por autoridades de prestígio⁴, os amigos Lincoln e Guba, em seu texto de 2010.

Meu texto está aberto para a discussão de poucos - os especialistas - que podem sugerir que meus movimentos retóricos não foram suficientes para gerar uma sensação de cientificidade, demandando mais referências fora da área de Educação, a retirada da menção às Ciências Humanas (dependendo de como compreendessem o papel da Pedagogia ou de Van Lier como representantes da classe) ou mesmo a reconstrução de algumas opções por aliados que fiz. Esse processo muito me lembra a discussão de uma plataforma política após a posse do candidato eleito (que deve considerar, nesse momento, várias entidades que têm recursos financeiros e prestígio, em nome da governabilidade) ou a discussão de uma estratégia de guerra (que arregimenta aliados com poder suficiente para garantir a inserção em territórios que se deseja conquistar).

Pensando como avaliadora de artigos e membro de bancas, sinto que as revisões sugeridas estão sempre associadas ao nível que se espera alcançar: assim, pode haver graus diferentes de cobrança caso o artigo vá para um periódico que recém se estabeleceu (e ainda não passou pela qualificação da Qualis-CAPES⁵, por exemplo), caso seja parte de uma monografia de graduação ou parte de uma tese de doutorado (em que a candidata está com uma escadinha no ombro do gigante e pode vir a ser gigante um dia).

Há, ainda, um certo efeito Gulliver⁶ no que diz respeito a essas avaliações: há diferentes graus de gigantismo. Cientistas da área de Engenharia, por exemplo, poderiam encarar todo o meu trabalho de transcrição como um fraco aporte à ciência, enquanto acadêmicos na área de Comunicação Social poderiam se surpreender com a forma como, quase obsessivamente, tentei embasar tudo o que Carol disse.

Ao ler minha versão do senso comum para o academicês, Caroline Barqueta responde, no chat do Facebook, o seguinte:

⁴ Considerando a definição de Koch (1993, p. 148)

⁵ Referências ao programa em: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>

⁶ Referência à personagem do livro "Gulliver's Travels de Jonathan Swift, publicado em 1726 que encontra, em suas viagens, uma terra de pessoas muito menores do que ele (convertendo-se em gigante) e uma terra de pessoas muito maiores do ele. Referências em: http://en.wikipedia.org/wiki/Gulliver's_Travels

Nossa! Eu disse isso?
 Você melhorou muito isso aí hein
 Tipo
 A versão acadêmica do que eu disse... a versão melhorada
 É incrível essa coisa das vozes que perpassam o discurso né?
 Como o conhecimento está no mundo...
 Eu conheço alguns desses autores, mas nunca li todos eles
 E como assim eu disse coisas que eles acreditam?
 Incrível mesmo

Refletindo sobre nossa sensação de "versão melhorada", decido incluir a transcrição da fala de Caroline e a minha versão academicizada no pôster que apresentamos, em Novembro, no Encontro Anual de PE.

4.3 - Pôsteres exploratórios e a questão da comunicabilidade

Nosso pôster exploratório foi apresentado por mim, Caroline Barqueta e Caroline Vieira na PUC-Rio em Novembro de 2014. Incluía uma versão atualizada do texto de Heberton, imagens, trechos de meu relato, fluxogramas criados por mim e pelas Caróis, os *Keep Calm* da APPE 5, bem como a brincadeira da APPE 3. Embora não tenhamos dividido a apresentação entre nós, acabei interagindo mais a partir da transcrição/adaptação. Seis pessoas que estavam, naquele momento, escrevendo monografias de especialização, dissertações e teses de pós-graduação, se interessaram pelo tema, além de uma graduanda.

Apresentar entendimentos e buscar formas de comunicá-los nunca foi, para mim, uma forma de prova. Era mais uma contação reflexiva de histórias, como dizem as educadoras Regina Garcia e Nina Alves, em que uma comunidade de “[...] *narradores praticantes* [vão] traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam” até eles (GARCIA & ALVES, 2006, p. 275 - grifo das autoras). Elas acrescentam que parece haver:

[...] uma outra escritura que vem sendo aprendida: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, de sabores, em que a imaginação não é impedida de criar, em que a sensibilidade se mostra *sem vergonha*, em que a intuição é convidada a se manifestar) e que, talvez, alguns considerem não possa mais ser chamada de ‘escrita’ (pois então lhe daremos outro nome!) [...] aquela que pergunte mais que dê respostas; aquela que duvide

no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*". (ibid, p. 273)

O uso de pôsteres pelo grupo de PE como veículos multimodais de entendimentos contínuos parece estar inserido nessa *falaescritafala*. Não vemos o pôster em si como uma APPE, mas como parte dela, à medida em que é apresentado por todas ou parte das pessoas que o produziram, comentado e entrelaçado a histórias daqueles que assistem a suas apresentações. Não costumam ser produzidos com a preocupação de serem bonitos, organizados ou formatados a partir de nenhum critério externo ao que seus realizadores considerem importante.

No caso de nosso pôster, precisamos de dois suportes de 1,5 metro para montá-lo, já que negociação do que faria ou não parte dele foi virtual e não pudemos visualizá-lo montado antes da hora. Vale dizer que, algumas vezes, os pôsteres são apresentados em nossos eventos por pessoas não diretamente envolvidas em sua produção, pois observamos que, assim, surgem outros olhares, outros entendimentos e novos *puzzles*. Acredito que, como diriam Regina e Nilda, ao apresentarmos pôsteres, buscamos não tratar "como objetos o que, em verdade são processos" (GARCIA & ALVES, 2006, p. 280), inventando a realidade a partir da promoção de uma "solidariedade epistemológica" (ibid, p. 281).

Dick Allwright e Judith Hanks, em seu livro sobre PE, discutem a questão da comunicabilidade, ao dizerem que, 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). No entanto, admitem que "tentar articulá-los pode, ironicamente, ser extremamente valioso como parte do processo de tentar aprofundá-los" (ibid., pp. 148-149).

Da mesma forma, Ana Rita, uma jovem pesquisadora-praticante que, à época de sua participação, era aluna de uma escola municipal do Rio e estava na sexta série, contribuiu para o livro de Dick e Judith dizendo que "[o pôster] interage com as pessoas. Ele se multiplica" (ibid, p. 237). Na interação a partir da APPE 3, multiplicaram-se os entendimentos acerca de como pós-graduandos se sentiam construindo suas personas acadêmicas.

4.4 - Construindo ciência pronta: influência da ciência dura em nossos padrões textuais?

Os posicionamentos de *ouvintesfalantes* de minha *falaescritafala* trouxeram à baila diversos pontos de interesse. Em relação a meu questionamento da estrutura de capítulos, não houve discordâncias no que diz respeito ao excesso de linearização, mas uma de minhas interlocutoras indicou que, no final das contas, para ela, a estrutura de capítulos era um bom formato. No que diz respeito à adaptação em si, todos aqueles que conversaram comigo concordaram com o fato de que os dois textos pareciam dizer a mesma coisa de formas diferentes e que aprender essa forma era o que realmente garantia o acesso a espaços acadêmicos privilegiados.

Uma coisa que busquei investigar mais a fundo, fazendo perguntas sobre o tema, foi a sensação de identificação/espanto que eu observava assim que as pessoas terminavam de ler as duas versões do texto. Essa identificação, que, para mim, foi o ponto alto do dia, parecia estar diretamente relacionada ao fato de que, em minha apresentação, eu "revelara" regras não ditas de funcionamento do processo de escrita acadêmica - ou descrevera o enquadre interacional que compartilhávamos ao nos dedicarmos a ela. Houve alguns "É assim mesmo!" enquanto eu relatava meu processo de busca por referências ou minhas justificativas linha a linha para o que eu construí a partir do texto de Caroline.

Esses comentários eram seguidos, algumas vezes, por relatos próprios, tais como o de uma aluna de especialização que dizia já ter realizado toda a sua pesquisa, chegando a entendimentos muito interessantes sobre seu trabalho em uma escola, mas não conseguia escrever a revisão de literatura porque não sabia como tecer as associações teóricas necessárias. Em outro caso, uma jovem questionou o fato de não poder usar duas teorias que não faziam parte da mesma corrente teórico-metodológica. Ela compreendia que cada linha abordava objetos de estudo diferentes, mas não entendia porque não podia associá-las se ambas haviam sido relevantes para a compreensão do fenômeno que estudava.

Surgiram muitas controvérsias quando o tema em pauta era o processo de "traduzir" certos pontos de vista para o acadêmicos e todos pareciam identificar a existência de um acadêmicos, mesmo sem saber precisar suas características. No entanto, as pessoas com as quais conversei indicaram que, apesar de suas críticas,

no final das contas, meu texto tinha: "cara de Ciência", "método científico" (o verbo utilizado foi mesmo "ter" como se "método" fosse parte das características de um texto),"essa coisa de ser culto" e, minha expressão favorita, "embasado melhor" as ideias de Caroline. A palavra "melhor" foi utilizada apenas uma vez, mas expressões relacionadas à Ciência e ao científico (como rigor, metodologia, dados) apareceram em diversos intercâmbios.

Parecia haver um certo conceito de Ciência imbricado em nossa apreciação dos textos acadêmicos, mesmo quando nos dedicávamos a questioná-los. Esse conceito essencializado não parecia estar, em nada, relacionado às diferentes epistemologias em LA, em PE ou mesmo em outros campos dos Estudos da Linguagem. Meus interlocutores, naquele dia, haviam estudado e estavam se formando, precisamente, nessas áreas. Além disso, tanto minha versão quanto o texto de Caroline propunham temas nada essencialistas. No entanto, ao intercambiarmos sobre a forma como a adaptação era apresentada e sobre nossa compreensão do enquadre em que estava inserida, esse conceito de ciência como produto parecia emergir.

Latour utiliza um recurso interessante para abordar essa questão relacionando a ciência às duas faces de Jano⁷, uma representação do deus romano cujo nome deu origem à palavra Janeiro, comparando-as à ciência pronta e à ciência em construção. Jano é, normalmente, associado a portas de entrada e saída e sua representação bifronte mostra o rosto de um homem jovem e de um homem mais velho, lado a lado. Pretende, assim, deixar claro que a Ciência em construção é bem diferente do que pode conceber qualquer pessoa ao se deparar com sua face mais madura ou pronta.

O autor busca demonstrar que, no que diz respeito à construção dos fatos científicos, ao final do processo de negociação de controvérsias, conta-se uma "história que abençoa os vencedores" (LATOURE, 2011, p. 153). Ou seja, quem venceu (conseguindo um lugar nos ombros dos gigantes) teve de se utilizar de uma série de recursos técnicos, financeiros e relacionais para obter sua vitória. Porém, quando vence, o processo de disputa de sua controvérsia é apagado e o pleiteante passa, automaticamente, a estar certo. Assim, em sua face Jano jovem de ciência em construção, "a Natureza será a consequência da resolução [das

⁷ Referência em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jano>

controvérsias]". Já em sua face Jano maduro de ciência pronta, dá-se um salto e "a Natureza é a causa que permitiu a resolução das controvérsias" (ibid, p. 152). Lembro-me de ter dito, no capítulo dois, que a associação ciência-religião deveria voltar a surgir nesse texto. Pois bem, parece-me que o que temos aqui é alguma versão de "Deus está do lado de quem vai vencer"⁸.

A princípio, a lógica de ciência como fornecedora de produtos (a ciência pronta) poderia ser mais uma influência das ciências duras em nossa forma de escrever sobre pesquisa. Os exemplos de Latour advêm, precisamente, dessas áreas. Um dos casos que ele cita é o do físico francês Blondot, descobridor dos chamados raios N - que viraram fato científico, publicado em revistas respeitadas no meio acadêmico, e geraram muitas aplicações práticas, incluindo tratamentos para certas doenças. Apesar disso, Robert Wood, um físico norte-americano, insistiu em visitar o laboratório de Blondot. Manipulando, pessoalmente, o detector de raios, o discordante acabou retirando, às escondidas, um prisma de alumínio do aparelho, o que deu origem à seguinte cena:

Para sua surpresa, Blondot, no outro lado da sala mal iluminada, continuava obtendo o mesmo resultado em sua tela, embora tivesse suprimido aquilo que era considerado o elemento mais crucial. As marcas produzidas diretamente pelos raios N na tela eram feitas por alguma outra coisa. O apoio uníssono transformou-se em cacofonia de dissensão. Ao retirar o prisma, Wood rompeu os sólidos elos que ligavam Blondot aos raios N. A interpretação de Wood foi que Blondot queria tanto descobrir os raios (numa época em que quase todos os laboratórios da Europa estavam batizando novos raios) que, inconscientemente, engendrou não só os raios N, como também o instrumento para descrevê-los [...] Depois da ação de Wood (e de outros discordantes) ninguém mais "viu" raios N, porém apenas borrões nas chapas fotográficas quando Blondot apresentava seus raios N. Em vez de se perguntarem sobre o papel dos raios N em física, as pessoas começaram a se perguntar sobre o papel da autossugestão nas experiências! O novo fato fora transformado em artefato (ibid, pp. 113-114)

Em relação à construção literal do que "se vê ou não se vê", o filósofo da Ciência, Paul Feyerabend menciona a história de Galileu Galilei e de como ele inventou o telescópio e, com isso, uma nova dinâmica para a percepção do espaço, a partir da criação de "uma nova teoria da visão" (FEYERABEND, 2011, p. 124).

⁸ Trecho da música "A Canção do Senhor da Guerra", do grupo Legião Urbana, no álbum "O Livro dos Dias" (Rio de Janeiro: EMI Odeon, 1986)

Conta como foi difícil o processo de convencimento de professores e cidadãos importantes da época de que o objeto funcionava para a observação das estrelas da mesma forma que funcionava para aproximar distâncias na superfície terrestre, porque não havia referências claras a partir das quais avaliar o céu, além de sua observação a olho nu. Para isso, recupera cartas em que cientistas e nobres afirmavam não ter conseguido confirmar a precisão do instrumento. Em relatos do ducado de Urbini, lê-se que "mesmo tendo permanecido até uma da manhã, [os observadores] não chegaram a nenhum acordo em suas opiniões" (ibid, p. 125). Em carta de seu adversário, o professor Magini, lê-se: "tenho como testemunhas homens eminentes e nobres doutores... e todos admitiram que o instrumento engana... Isso silenciou Galileu e, no dia 26, ele partiu tristemente, de manhã cedo" (ibid).

No entanto, mesmo assim, os fatos propostos por Galileu foram, mesmo depois de receberem tantas reprovações, finalmente, aceitos. Como isso foi possível? Uma das explicações propostas pelo filósofo é o fato de que "a prática da observação telescópica e a familiaridade com os novos relatos telescópicos alteraram não apenas aquilo que era visto através do telescópio, mas também aquilo que era visto a olho nu" (ibid, p. 133). Ou seja, seu angariar de aliados incluiu um processo de instrução em relação a como seus produtos deveriam ser observados e alterou não apenas a maneira como se via o céu, mas também nossa forma de ver de maneira geral. Disso, provém a ideia de uma nova teoria de visão, necessária para converter o equipamento em caixa-preta científica e transformar o mesmo Galileu que foi embora triste da casa de um nobre em 26 de Abril de 1610 "nem mesmo tendo agradecido a Magini por seu esplêndido banquete" (ibid, p. 125) no que estou chamando, aqui, de gigante.

Tudo isso poderia ser muito bem resumido pelas palavras de Ken Robinson, ao mencionar a construção das diferentes realidades científicas:

Sir Isaac Newton, o grande físico, desenvolveu suas teorias no alvorecer da era mecânica. Para ele, o universo podia ser comparado a um enorme relógio com ciclos e ritmos perfeitamente regulares. Desde então, Einstein e muitos outros demonstraram que o Universo não tem nada de mecânico, que seus mistérios são muito mais complexos, dinâmicos e sutis do que qualquer relógio, por mais engenhoso que seja. A ciência moderna criou novas metáforas e, ao fazê-lo, alterou nosso entendimento sobre o funcionamento do Universo (ROBINSON, 2010, p. 243)

Em LA, não estamos buscando mais uma ficção de objetividade ou racionalidade última. No entanto, os comentários que ouvi ao apresentar meu pôster e as APPE construídas até o momento pareciam sugerir que, se não a buscávamos conceitualmente, ao menos parecíamos acreditar que escrever de uma determinada maneira transformava a mais subjetiva das descobertas em um fato científico, ainda que contingente, a partir de uma visão bastante tradicional de ciência. Estaríamos, ainda, em busca de um mítico rigor científico? Ou seria esse mito mais uma forma de proteção institucional a partir da qual, por mais subjetivos que nossos entendimentos fossem, defendíamos nossa posição em meio às ciências mais prestigiosas? Estaríamos nós buscando gigantismo por meio da resolução de controvérsias quentes em textos frios?

4.5 - Construindo nossa persona acadêmica: por que não enfatizar a controvérsia?

Diante do quadro exposto anteriormente, seria coerente dizer que ingredientes essenciais da ciência moderna "sobreviveram apenas porque, em seu passado, a razão foi frequentemente posta de lado" (FEYERABEND, 2011, p. 145). No entanto, indicar, ativamente, que as construções narradas em um texto são controversas, subjetivas e parciais pode desaboná-lo. Isso aconteceu, por exemplo, com meu relato original sobre a tese colaborativa.

A primeira versão de meu texto não censurava nenhum tipo de informação que eu considerasse relevante para a construção de meus entendimentos. Eu expunha meus medos, minhas inseguranças e as possíveis causas de meu interesse contínuo pelo tema. Além disso, compartilhava cenas do cotidiano de escrita. Se eu propunha que parte do que nos levava a seguir determinados padrões era a construção de uma persona acadêmica de especialista, precisava, para ser coerente, dedicar-me a não construir esse distanciamento em meu texto. Assim, escrevi sobre noites mal-dormidas, hérnias de disco, queimaduras de terceiro grau, consumo excessivo de caféina e sobre conversas antes de dormir com minha esposa, certa de que, fazendo isso, eu estava sendo o mais ética possível em relação a meu tema e me recusando a caixa-pretificar o que produzia.

Os relatos da seção anterior deste texto, bem como meu relato sobre o processo de transcrição do texto de Carol, apresentam vencedores e perdedores do fazer científico como os seres humanos que são. Pintam, a partir de cartas, recontagens e notícias, enquadres diferentes para os gigantes que tendemos a avaliar como estando certos ou errados, dotados ou não de provas irrefutáveis. Vemos um Blondot pressionado em seu próprio laboratório, um Galileu triste que sai de fininho e mesmo um Newton certo do que dizia que, posteriormente, se tornaria obsoleto. Creio que, justamente por isso, criam identificação com os envolvidos em processos semelhantes e explicitam o enquadre da situação estudada.

Esses relatos deixam entrever relações com o objeto de estudo muito semelhantes àquelas descritas por Parker Palmer, Doutor em Sociologia, ao recuperar entrevistas da bióloga Barbara McClintock. Segundo ele, Barbara foi a responsável por mudar o mapa da genética moderna, além de ter ganhado o prêmio Nobel. Ela desenvolvia uma espécie de simbiose com as plantas que estudava, algo que era considerado bastante controverso. Um dos comentadores de seu trabalho chega a dizer que McClintock "ganhou conhecimento valioso tornando-se empática em relação a suas espigas de milho, submergindo em seu mundo e dissolvendo a fronteira entre objeto e observador" (PALMER, 2007, p. 57). Talvez, mesmo que seus textos não explicitem isso, Blondot, Galileu e Newton tenham desenvolvido relações semelhantes com seu trabalho. Eu, sem dúvida, desenvolvera, e escrever sobre *puzzles*, APPE e sobre a ideia de língua-relação sem narrar a influência que certos eventos de meu cotidiano tiveram em sua concepção parecia-me um despropósito.

Na área de Ciências Humanas e Sociais, as caixas-pretas que construímos são, prioritariamente, apresentadas sob a forma de discurso escrito. As controvérsias, nos exemplos de Blondot, Galileu e Newton, envolvem equipamentos, laboratórios e procedimentos de construção de provas, ainda que seus experimentos tenham sido, também, caixa-pretificados em textos. Em nossa área, grande parte do trabalho que fazemos ao cientificizar nossas pesquisas, parece-me estar relacionado a controvérsias - como aquelas pelas quais transitei ao fazer minha transcrição - que se expressam a partir de mecanismos textuais específicos e constroem nosso gigantismo (ainda que local) quando encaradas por pessoas de fora do ou iniciantes no ambiente acadêmico.

Quando Caroline Barqueta escreveu seu "Como assim eu disse coisas que eles acreditam?", pareceu-me que, além da sensação de diálogo que atravessa tempos e espaços discutida a partir da fase Yale, havia uma espécie de surpresa no encontro de gigantes que pensavam como ela. O que eu pretendia, com minhas estratégias para explicitar o dia a dia da pesquisa, não era, certamente, cansar meus leitores, ignorar o gênero acadêmico ou expiar algum tipo de culpa. Pensava, simplesmente, em como deixar claras as controvérsias a partir das quais meus entendimentos foram construídos. No entanto, não há como fazer isso e, ao mesmo tempo, construir ciência pronta, tese pronta para a defesa ou escada para o ombro de gigantes. A discussão gerada por minhas inserções narrativas foi útil porque levou à compreensão de que parte do enquadre situacional que se construía ao redor da escrita de dissertações e teses incluía a confecção textual de uma persona de cientista apoiada em uma visão tradicional de ciência pronta: uma persona que se destacava (e muito) da avó de Heberton.

Os comentários de meus pares especialistas serviram como um excelente pretexto reflexivo: estaria eu me sentindo culpada apenas? Seria esse texto uma forma de expiação de minha culpa por estar me tornando mais elitizada? A APPE 3 e sua posterior apresentação me levam a querer trabalhar para entender melhor meus posicionamentos.

4.5.1 - Sobre culpas a serem expiadas

Se eu estava enquadrando nossa pesquisa como um processo de expiação de culpas, precisava de Goffman, mas não conseguiria escapar de Foucault e seu *Arqueologia do Saber* ([1969] 2012). Talvez, eu tenha me identificado com a obra ao descobrir que, nela, o filósofo buscava responder sistematicamente às muitas críticas que sofrera ao longo de sua carreira. Mas, sem dúvida, sua descrição de "sujeito discursivo", compreendida em oposição ao que normalmente chamamos de "autor" e ao que ele chama de "sujeito psicológico" (o ser que escreve entendido como alguém dotado de emoções, intenções e idiosincrasias) parece-me interessante para compreender o processo a partir do qual meu texto fora avaliado.

Eu costumava dizer a meus alunos que, ao analisarmos textos, estávamos, na verdade, buscando entender como eles se construía, considerando as

condições históricas e sociais de cada momento, e não analisar a personalidade ou a mente de quem escrevia. Mesmo assim, meu relato original - ao enfatizar minha persona de autora e de sujeito psicológico - havia levado a julgamentos de caráter ou de capacidade pessoal e não a reflexões sobre sua utilidade/contribuição na desconstrução de um determinado lugar discursivo científico. Isso parecia acontecer, também, em outras situações de defesa de tese, em que o texto era mais enquadrado como prova do que como contribuição original de pesquisa.

Sinto claramente que, ao atuar como acadêmica, eu estou, temporariamente, em um “lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” e que “é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo em várias frases, bem como para se modificar em cada uma” (FOUCAULT, 2012, p.116). Mesmo sentindo que esse lugar discursivo acadêmico pode assumir diversas formas, vejo uma espécie de núcleo básico de hábitos do que Bourdieu chamou de *homo academicus* que contradizem aquilo que eu entendo como pesquisa. Sinto a influência desse lugar discursivo todas as vezes que meus alunos se sentem intimidados por mim, em que me sinto intimidada por outros, em que as delimitações de texto constringem a expressão de meus entendimentos e vivências. Como diria o filósofo, estava descobrindo que:

A ciência não se relaciona com o que devia ser vivido, ou deve sê-lo, para que seja fundada a idealidade que lhe é própria; mas sim com o que devia ser dito – ou deve sê-lo – para que possa haver um discurso que, se for o caso, responda a critérios experimentais ou formais de cientificidade. A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber (FOUCAULT, 2012, p. 219).

Para Foucault, todo discurso é ideológico, algo que já é considerado como dado em LA. Por que me disseram que meu relato, para ser aceito como texto acadêmico, precisava ser modalizado, suavizado ou reenquadrado se, no próprio ato de dizê-lo, existe uma prática (ideológica) que eu pretendo questionar? Por que os posicionamentos ideológicos por trás de minha forma de escrita foram desabonados como características de um sujeito psicológico não relevante se a:

[...] questão da ideologia proposta à ciência não é a questão das situações ou das práticas que ela reflete de um modo mais ou menos consciente; não é, tampouco, a questão de sua utilização eventual ou de todos os empregos abusivos que se possa dela fazer; é a questão de sua existência como prática discursiva e de seu funcionamento entre outras práticas (FOUCAULT, 2012, p.223)?

Foucault tenta revelar "as práticas discursivas na medida em que dão lugar a um saber, em que esse saber assume o *status* e papel de ciência" (FOUCAULT, 2012, p.230). Sua atenção à estruturação dos lugares discursivos considerados científicos, levou-me a crer que ele e Goffman podiam conversar teoricamente, associação que Branca Fallabela Fabrício e Luiz Paulo da Moita Lopes já haviam feito antes de mim (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2002). A tendência goffmaniana de pôr o foco na interação - a partir da situação social localizada - guardava inúmeras semelhanças retóricas com o tipo de análise arqueológica proposta por Foucault, desde 1964, quando o pesquisador escreveu sobre como os estudos sociológicos negligenciavam a existência de propriedades e estruturas próprias para cada encontro em que nos engajamos.

Parecia-me que a avaliação de meu texto estava diretamente relacionada às diferentes camadas a partir das quais uma atividade pode ser percebida: minha tese era uma prova? Prova de quê? Era uma construção científica? A que visão de ciência se referia? Goffman diz que qualquer enquadre ou moldura interacional pode ser transformado em "algo pautado sobre esta atividade, mas visto pelos participantes como algo muito diferente" (GOFFMAN, 2012a, p. 71) e que 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. Assim, meu texto, que é, em primeiro lugar, encarado como uma tese, pode ser tonalizado como uma narrativa, um relato ou uma espécie de romance científico.

O 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 tese em forma de romance científico que vira uma brincadeira ou exercício de estilo. A cada brincadeira de ajuste de tom, ou criação de uma nova

variação para o tema musical "tese", eu estaria acrescentando uma camada ou laminação a essa interação que temos aqui, criando muitos níveis diferentes de profundidade a partir dos quais podemos observar o que eu escrevo. Dependendo de como eu construísse os arranjos, por assim dizer, para meu tema central, poderia ou não ser aceita como representante digna do lugar discursivo a que aspiro. Falando sobre essas camadas, Goffman diz que:

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 quadro, 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 (GOFFMAN, 2012a, p. 116).

A vocação reflexiva em PE, base de todo o meu estudo, parecia estar levando à criação de enquadres multi-laminados. Assim, uma tese virava uma narrativa sobre a construção de uma tese em grupo, que virava uma meta-tese, que virava uma atividade para entender meu posicionamento na academia, que virava uma expressão do dilema da avó de Heberton. Goffman já dizia que, quanto mais profunda fosse a estratificação, quanto mais camadas um determinado enquadre tivesse, mais vulnerável ele estaria a sofrer novas transformações. Com a prerrogativa planejar para entender, trabalhar com APPE e dar continuidade à postura reflexiva, eu parecia estar me desencaixando do que era considerado como acadêmico. Essa talvez fosse a melhor indicação de que a PE precisava, mesmo, de uma caracterização epistemológica e metodológica própria.

Minha orientadora, em sua tese de Doutorado, já buscava uma forma de falar dessas laminações ou camadas que cada atividade interativa pode apresentar de maneira mais fluida, mais dinâmica:

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’" (MILLER, 2001, pp. 324-325).

Visitamos, ativamos ou observamos enquadres a partir do status de realidade que certas faixas interacionais assumem para nós e de seu potencial

reflexivo, algo que está diretamente relacionado a como construímos nossas identidades de pesquisadores-praticantes. Esse posicionamento identitário depende de como desempenhamos diferentes papéis em diferentes camadas do mesmo enquadre (GOFFMAN, 2012a, p. 626). Isso parecia ocorrer, a meu ver, em todos os tipos de interação, embora os estudos de Goffman se refiram a conversas. Eu posso, em um determinado parágrafo ou página, estar agindo como escritora (e vendo essa tese como um romance) ou como professora (e vendo essa tese como material didático) ou como pesquisadora (e vendo essa tese como contribuição à Ciência). Assim, se prestarmos atenção ao uso do pronome "eu", por exemplo, podemos dizer que:

[...] nos enunciados 'Eu sinto frio', 'Eu assumirei a responsabilidade' e 'Eu nasci numa terça-feira', o referente de 'eu' muda, embora de maneira não facilmente descritível. A diferença no 'eu' é mais evidente quando alguém diz 'Eu sinto muito' em resposta por ter interrompido um enunciado já iniciado por outra pessoa e em resposta à declaração de culpa por um dano causado dois anos antes [...] Dado o fato de que um indivíduo reapresenta rotineiramente fragmentos da experiência passada, cuja transmissão situa o 'eu' em diferentes laminações, e dado que o 'eu' em qualquer uma dessas posições pode referir-se a diferentes matizes do si-mesmo [cf. *self*], podemos começar a ver o trabalho feito pelo pronome da primeira pessoa e o trabalho que precisamos fazer para entender este trabalho (GOFFMAN, 2012a, pp. 627-628).

Em uma das versões da introdução desta tese, eu dizia: "tenho como objetivo principal trabalhar para entender as diferenças e interseções entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento compreendido como senso comum". Essa primeira pessoa, penso eu, seria compreendida de maneira muito diferente do que a inserção, em meu relato original, de fragmentos como: "Resolvi, então, almoçar-lanchar qualquer coisa que encontrasse em minha geladeira e atender aos pedidos encarecidos de minha esposa, ainda pobremente acostumada com o fato de viver com um zumbi, de dormir por uma hora mais antes de retomar a escrita". Neste último fragmento, pareço estar expondo mais do que o necessário, mesmo que o processo de dormir pouco e comer mal tenha sido experimentado como necessário para a realização da pesquisa. Quando o autor e o sujeito psicológico foucaultianos se evidenciam dessa maneira, parecem impedir a posse do lugar de sujeito discursivo entendido como acadêmico.

Isso me leva à "política de identidade" discutida por Goffman em seu livro *Estigma* (GOFFMAN, 2012 b, p. 134), obra de 1963, como uma fórmula de convivência em encontros ou situações sociais tensas, em que "estigmatizados" e "normais" parecem não saber, exatamente, como enquadrar a realidade que se lhes impõe. Segundo essa fórmula,

exige-se do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele. Em outras palavras, ele é aconselhado a corresponder naturalmente, aceitando com naturalidade a si mesmo e aos outros, uma aceitação de si mesmo que nós não fomos os primeiros a lhe dar. Assim, permite-se que uma *aceitação-fantasma* forneça a base para uma *normalidade-fantasma*" (GOFFMAN, 2012b, p. 133).

Parece-me que, em nossa política identitária acadêmica, alguém que é considerado, ainda, pesquisador em formação deve evitar, em seus textos, dizer que sua carga é pesada (evitar afirmações sobre hérnias, engarrafamentos ou dificuldades de produção textual), ao mesmo tempo em que mantém uma distância daqueles que o julgarão (evitando fazer comentários sobre as formas a partir das quais ele será julgado, por exemplo, e entendendo como dado o enquadre-prova de toda tese). O uso de "eu", em meu fragmento sobre a preocupação de minha esposa, enfraqueceria a própria construção do gênero acadêmico e eu precisaria aprender a corresponder naturalmente, como diz Goffman, a uma situação em que carrego o estigma de quem ainda não foi aprovada e, portanto, não posso dizer abertamente o que não sei ou o que me limita, sendo julgada a partir de quão bem consigo transcriar opiniões de senso comum em conhecimento, aparentemente, acadêmico e auto-gerado.

Talvez, esse seja o processo pelo qual passamos ao escrever qualquer tipo de texto enquadrado como prova. Assim, ao escrever uma tese, parte das exigências do formato seria a de criar um outro eu que (finge que) ignora o fato de que será julgado. Por mais que o enquadre a partir do qual parecemos compreender a atividade interativa de escrita de uma tese tenha várias camadas ou laminações, podemos dizer que o fato de ser uma prova é bastante sentido por

aqueles que a escrevem, como sugere o fato de que alguns candidatos estejam mais preocupados com "o que me fará passar" ou com "o que dá uma tese".

Portanto, as camadas de atividade em que se constrói conhecimento, atividade em que se demonstra opiniões, atividade em que se adequa temas a áreas de conhecimento estariam em algum lugar mais profundo do enquadre, mas não seriam definidoras da situação em si. Escrever uma tese seria como uma tonalização do fazer Ciência ou como ocupar um lugar de sujeito discursivo de fazedor espontâneo de Ciência (agir como se esse lugar já nos pertencesse), quando, na verdade, temos apenas uma espécie de passe temporário.

Seria, também, escrever tudo isso ignorando o que Foucault chama de "sujeito psicológico" e o que ele chama de "autor": o objetivo primeiro da escrita seria o de assegurar que o que ali se expõe está longe de ser um processo dinâmico repleto de dúvidas, inseguranças, alegrias e tristezas, construindo uma ficção de racionalidade em que quem escreve é um sujeito mais racional do que relacional. Essa seria a base de uma construção de enquadre de "normalidade-fantasma" baseada em "aceitação-fantasma" na Academia.

Aceitar monografias, dissertações e teses escritas em primeira pessoa, então, não seria suficiente como forma de garantir que os textos acadêmicos sejam mais autorais. Em seus estudos sobre pronome "eu", Goffman também diz que um escritor pode usar o "eu" apenas para dar vida a um enunciado, sem se responsabilizar por ele ou sem torná-lo parte de sua identidade, agindo como uma espécie de animador, que "se assemelha mais à tinta com que é impressa a palavra 'eu' do que ao referente dessa palavra" (GOFFMAN, 2012, p.626). Não seria o lugar de sujeito discursivo que ocupamos ao escrever academicamente muito próximo desse animador desencarnado, que não se assume humano e nem se assume autor? Que precisa garantir que, mesmo que suas teorias sejam humanizadas e autorais, seu texto final não o seja?

Minha orientadora escreveu em sua tese sobre os problemas de se navegar por enquadres tão multi-laminados:

Como pesquisadora reflexiva, minha suspeita de que eu possa não 'estar bem certa' se torna ainda mais intensa quando considero que pode ser argumentado que eu não tenha feito 'a coisa certa' em pesquisar a partir da pesquisa-praticante de uma perspectiva acadêmica. De fato, esse processo parece levantar algumas preocupações reflexivas sobre a pesquisa-praticante e,

na verdade, sobre meu próprio estudo. Eu reflexivamente me pergunto: Poderia o projeto em larga escala desenvolvido por mim para entender e explicar minha consultoria de Prática Exploratória ter minado o argumento em favor da pesquisa-praticante?, e, além disso, Posso ter ‘prejudicado’ minha pesquisa-praticante em consultoria com professores adicionando-lhe a perspectiva acadêmica ou foi uma adição valorosa? Esses conflitos 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” (MILLER, 2001, pp. 399-400).

Já dizia o anteriormente mencionado Boaventura de Souza Santos que "a condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento” (2010, p. 92). Em que poderíamos ganhar, portanto, excluindo o eu cotidiano do gênero acadêmico?

Penso que não estou, nem estava quando escrevi meu relato, me sentindo culpada em relação aos benefícios que um título de doutora possa trazer. Ouvi de meus colegas doutores e doutorandos que não havia motivo para deixar de analisar mais tradicionalmente se eu gostava de analisar e tinha experiência em fazê-lo. Por que, então, eu não me entregava, simplesmente, à facilidade que tenho de analisar e entrelaçar teorias, adquiria meu título e dava o caso por encerrado? Depois de conseguir o título, como me informavam desde o Mestrado, talvez eu conseguisse propôr questionamentos mais profundos.

Não faço isso, apenas, por que sei que essa atividade não me transforma em mais especialista do que a avó de Heberton. Estou propondo perguntas e posicionamentos muito elementares, mas, a meu ver, muito necessários, que, por vezes, encontram-se escondidos na barafunda de exigências mecânicas que os textos acadêmicos sugerem. Boaventura, mencionando Einstein, diz que devemos voltar a fazer perguntas simples, perguntas que só uma criança é capaz de fazer. Perguntas como as de Rousseau:

[...] há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? Perguntas simples a que Rousseau

responde, de modo igualmente simples, com um redondo não. [...] duzentos e tal anos depois, as nossas perguntas continuam a ser as de Rousseau [...] de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente que perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático de nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para nossa felicidade (SOUZA SANTOS, 2010, p. 16-19)

É preciso, a meu ver, criar novas metáforas para nossos relacionamentos com o conhecimento e com nossos colegas pesquisadores. É preciso repensar os critérios a partir dos quais decidimos quem é colega e quem não é, como nas revisões que fazemos, de tempos em tempos, em nossa vida pessoal para saber quem nos apóia e quem nos limita, quem nos faz crescer e quem nos intimida, já que as crises na ciência não são expressão de "um pântano cinzento de cepticismo e irracionalismo", mas

o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada” (ibid, p. 58)

Como diria Caroline Barqueta, não estamos, ao propôr a tese colaborativa, *contra* a Academia, gostaríamos de estar *com* a Academia. Buscamos um diálogo a partir do qual possamos ajudar a construir um novo lugar em que se tenha algo como o que Boaventura chama de "conhecimento prudente para uma vida decente” (ibid, p. 60) a partir de "conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encarcerou a realidade" (ibid, p. 72). Esse movimento de personalização da ciência, evitando que se faça "do cientista um ignorante especializado" e do cidadão comum "um ignorante generalizado" (ibid, p. 80), não pretende abandonar o conhecimento científico, mas enfatizar sua relação com o que quer que compreendamos como senso comum. Como diria

Boaventura: "tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, nós, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer" (2010, p. 91).

Não optei por uma análise e por uma estruturação mais canônica de tese, porque quero discutir nossa convivência e exercer a insegurança como ferramenta política em vez de sofrê-la.

4.6 - Análise da APPE 3

Eis as perguntas-análise que a APPE de brincadeira de transcriar do "senso comum" para o "academicês" me sugere:

1. Por que nossa escolha de embasamento teórico considera quem é mais ou menos gigante (no sentido de prestigiado) em uma determinada área?
2. Por que, nas traduções sensocomum-academicês que fazemos em nossas análises de dados, utilizamos construções linguísticas que deixam claro, para acadêmicos, que estamos investigando o senso comum, mas apagam, para não acadêmicos, as marcas de que a nossa visão é apenas mais uma dentre muitas?
3. Por que construímos distâncias textuais entre nossa(s) persona(s) de senso comum e nossa persona acadêmica por meio de eufemismos, tonalizações negativas, construções argumentativas objetificadas de causa-efeito, por exemplo, se continuamos sendo habitantes do mundo do senso comum?
4. Por que tentamos apresentar nossa ideologia sob a forma de argumentos compreendidos como racionais se sua origem pode não ter sido racional (no sentido de terem partido de gostos pessoais, sentimentos ou intuições)?
5. Por que expressamos insegurança ao posicionar nossos estudos, em diferentes áreas linguísticas, como parciais, mas não a expressamos em relação a nossa própria humanidade ao escrevermos textos acadêmicos