

## 5. Sobre a arte de construir calombinhos e ultrapassar limites

*O estereótipo é a palavra repetida, fora de toda magia, de todo entusiasmo, como se fosse natural, como se por milagre essa palavra que retorna fosse a cada vez adequada por razões diferentes. Nietzsche fez o reparo de que a 'verdade' não era outra coisa senão a solidificação de antigas metáforas. Pois bem, de acordo com isso, o estereótipo é a via atual da 'verdade', o traço palpável que faz transitar o ornamento inventado para a forma canonical, coercitiva, do significado - Roland Barthes, O prazer do texto*

Início este capítulo com a descrição da APPE 4: uma discussão realizada em nosso grupo de *Whatsapp*. Essa interação acabou sendo o primeiro momento em que, a partir de um texto enviado a todos por Caroline Barqueta, três colegas e eu nos envolvemos em um debate sobre conhecimento e enveredamos para a discussão de meu próprio papel como relatora do que ia acontecendo. Além de narrar o episódio, discuto minhas estratégias de entextualização narrativa, considerando os processos de transposição e recontextualização (RAMPTON, 2006; BLOMMAERT & RAMPTON, 2012) de meu relato original para o corpo desta tese, minhas crenças em relação à apresentação entextual de dados. Discorro sobre as características de um estilo retórico descritivo-analítico em oposição ao que denomino estilo narrativo-reflexivo. Termino o capítulo, como de costume, com as perguntas-análise inspiradas pela APPE 4.

### 5.1 - Planejando para entender: os calombinhos de conhecimento

No dia 24 de Setembro, Caroline Barqueta compartilhou, em nosso grupo de *Whatsapp*, o link para um blog do curso de Demografia da Unicamp<sup>1</sup>. Nele, o doutorando Igor Johansen postou um texto de Matt Might, professor de Análise Estatística na Universidade de Utah, em que o autor buscava responder à pergunta "O que é, exatamente, um Doutorado?". O texto foi publicado em *The illustrated guide to a PhD* (2010). Boa parte do livro está disponível on-line, sob uma licença

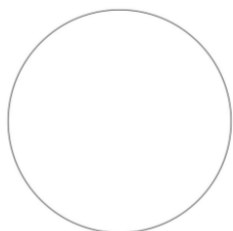
---

<sup>1</sup> Referência: <http://demografiaunicamp.wordpress.com/2014/01/18/o-que-exatamente-e-um-doutorado/>

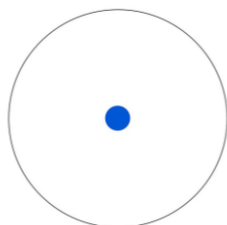
de uso livre mediante menção da fonte. Descobri trechos do texto em vídeos, apresentações eletrônicas, em diferentes blogs e na página do autor. A versão que eu aqui exponho vem do blog da Unicamp e, portanto, não está paginada. A tradução, parece-me, foi feita pelo próprio Igor. Matt diz que, todo ano, explica para um novo grupo de pós-graduandos o que é um doutorado, mas é difícil descrever o processo em palavras, portanto, ele usa figuras para contar a seguinte história.

**Figura 1 - Reconstituição do conteúdo página "O que, exatamente, é um Doutorado?"**

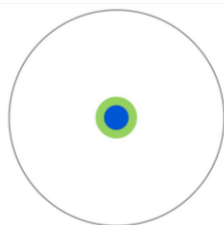
Imagine um círculo que contém todo o conhecimento humano:



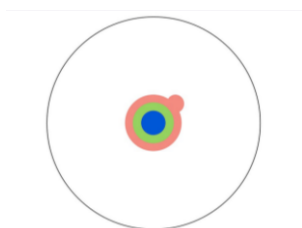
Quando você completa o ensino básico, você sabe um pouco:



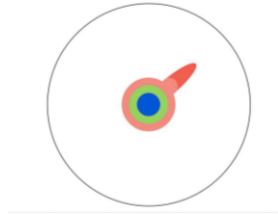
Quando você completa o ensino médio, sabe um pouquinho mais:



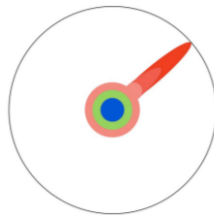
Com uma graduação, você sabe um pouco mais e ganha uma especialização:



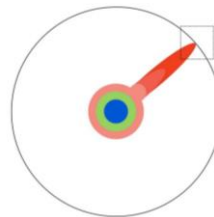
Um mestrado te aprofunda naquela especialização:



Ler e estudar teses te leva cada vez mais em direção ao limite do conhecimento humano naquela área:



Quando você chega lá, você se foca:



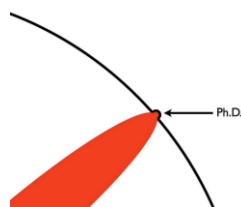
Você tenta ultrapassar os limites por alguns anos:



Até que, um dia, os limites cedem:



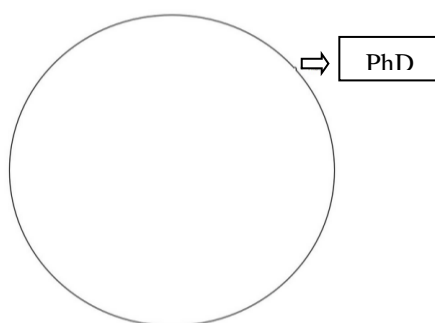
Este pequeno calombinho que ultrapassou os limites é chamado de Doutorado (PhD):



Mas é claro que na sua visão de mundo fica diferente:



Mas não se esqueça da dimensão das coisas:



A apresentação de Matt termina com a frase "continue ultrapassando os limites". Caroline compartilha o texto dizendo "Gente vejam isso. Muito incrível, é o conhecimento 'medido' em desenhos. Até chegar no doutorado rs. Sabine, principalmente vc, veja rs. Vcs vão amar". A esse ponto, já abolimos a escrita seguindo a norma culta de língua portuguesa. Eu, particularmente, fiz isso porque perco a paciência buscando acentos e sinais de pontuação na tela sensível a toque de meu celular que, constantemente, produz letras indesejadas. Jéssica comenta logo depois com um "Q incrível. Calombinhos... haha" ao que Caroline responde "Calombinhos! Mas não esqueça da dimensão das coisas, continue ultrapassando os limites".

Clico no *link* do texto, leio, releio e informo que não sei se gostei ou não gostei. Digo que o trabalho, de certa forma, "reforça que só seguindo essa 'ordem natural' do conhecimento você avança. Estranhão. Tô bolada!" Caroline escreve um "Hmmm... Achei explicativo" e eu sigo dizendo "Tipo: só quem está na academia lida com o conhecimento humano?", mas concordo com Carol no que diz respeito a ser um texto explicativo e acrescento: "Eu acho até que vou usar. É bem representativo de como vemos as coisas na academia. Didático mesmo". Escrevo que, para mim, o único problema é que fica parecendo que só a academia

faz isso. Carol responde: "Entendi. Mas gostei quando ele dá uma zuada na visão depois. Que a pessoa só enxerga o 'calombinho' dela e desconsidera o resto do círculo. Tipo: ele sabe mto daquilo que se especificou, ultrapassou os limites naquela área, mas ainda há mto em volta" e completa com "Tipo ngm é doutor em tudo". Concordo, mas digo que essa visão das coisas é senso comum entre os acadêmicos e só quem está de fora é que parece achar que doutor sabe mais sobre tudo.

Um pouco depois, Carol acrescenta que "tinha achado incrível por ser fácil de entender" e que, depois de ver a explicação visual de Matt, finalmente, compreendera o que se fazia em um Doutorado. Algo naquele "tinha achado incrível" faz com que eu me sinta uma espécie de destruidora de empolgações. Ao mesmo tempo, fico animada com as possibilidades que nossa conversa inicial apresenta no trabalho para entender como concebemos esses territórios de conhecimento. Então, gravo um áudio em que reitero os pontos positivos dos gráficos em relação à sistematização didática do que se espera em um doutorado e os pontos negativos no que diz respeito à visão que ele parece ter do conhecimento, acrescentando um pedido de desculpas porque não queria, com minha opinião, desanimar ninguém. Planejo, com esse áudio, dar continuidade a nosso debate em uma conversa assíncrona e é a partir dele que começa nossa interação ao redor da APPE 4.

## **5.2 - Decisões sobre a APPE 4: como não transformar uma conversa em dados**

Antes de passar para o desenvolvimento dessa APPE, gostaria de justificar minha decisão de unir as várias vozes presentes em nossa conversa sob a forma de um texto em prosa em que inserções *ipsis litteris* são feitas entre aspas, alguns áudios são transcritos por inteiro e outros são recontados a partir de minha perspectiva. Eu poderia apresentar toda a interação por meio de transcrições do texto resultante, em tabelas com indicação de linhas e, até mesmo, marcações de pausa, hesitação ou enquadre prosódico para os áudios (GAGO, 2002), como, muitas vezes, se faz em Análise da Conversa, por exemplo

O propósito geral da investigação em Análise da Conversação é o de analisar conversas sequencialmente e foi a partir das contribuições da pesquisadora Gail Jefferson, na capacidade de técnica de som de um grupo de pesquisas no Centro para o Estudo Científico do Suicídio em Los Angeles, que as primeiras estratégias de transcrição surgiram, como forma de tornar disponível, sob a forma de texto escrito, a incrível quantidade de sutilezas captadas por gravações (HAVE, 2007, p.6). A definição de que tipo de código seria relevante ao transcrever foi feita a partir do enquadre analítico da área, que muito se diferencia do meu. No entanto, essa colocação apenas não me parece suficiente como forma de justificar a não utilização, ao menos, de uma versão modificada dos modelos existentes, já que outros pesquisadores se apropriaram de adaptações desse modelo para apresentar seus dados, ainda que não se dedicassem à Análise da Conversação (NÓBREGA, 2009; MOURA, 2013a, EWALD, 2015; SOUZA, 2014, entre outros).

Minha objeção está, justamente, no fato de que, fora do escopo de pesquisa de Análise da Conversação, penso que os diferentes modelos de transcrição não partem apenas da necessidade de organizar o escrito e facilitar a leitura, mas da necessidade de separar, no texto final, o conjunto de textos a ser compreendido como dados para análise do que é literatura reconhecida ou análise em si. Justamente por isso, podem ser vistos como mecanismos de manutenção do modelo de análise que pretendo, aqui, ressignificar.

Muitas objeções podem ser feitas em relação à forma por mim adotada no que diz respeito à sua contribuição para uma pesquisa acadêmica, o que também poderia indicar que compreendemos essa delimitação de um espaço para dados como garantia de idoneidade metodológica. Em primeiro lugar, sou eu quem reconta e, certamente, estou recontando a partir de meus próprios interesses. Além disso, na modalidade pela qual opto, muitas vezes, relato o que as pessoas fizeram e não me preocupo em reproduzir o que disseram: algo que é, sem dúvida, já avaliativo e persuasivo e que aqueles que seguem a tradição laboviana de análise de narrativas (guardadas as devidas restrições de gênero) poderiam ter identificado como ação avaliativa (LABOV e WALTEZKY, 1957; BASTOS, 2005; MOURA, 2007). Não sendo esta uma narrativa oral canônica, uma vez que está enquadrada como trabalho para entender exploratório, poderíamos ainda

estudar seu tom avaliativo por meio de teorias mais voltadas ao literário (WILLIAMS, 2013), em especial, no que diz respeito ao estilo utilizado.

Como interagimos usando uma ferramenta multimodal, percebo um hibridismo constitutivo em nossa conversa, em que a opção de escrever ou gravar um áudio não é apenas uma questão de gosto pessoal, mas pode depender das situações em que cada participante se encontra ao aderir à conversa. Alguém que esteja acompanhado ou precise manter o silêncio onde está, por exemplo, pode preferir escrever em vez de gravar. Alguém que não tenha acesso, em um determinado momento, a uma boa conexão com a Internet pode preferir escrever ou não conseguir ouvir alguns áudios, porque não consegue baixá-los.

Posso estar, ainda, gravando um áudio sobre algo que foi escrito há alguns minutos sem que outros participantes tenham parado de contribuir por escrito ou estar escrevendo uma resposta sem ter tido tempo de ouvir um áudio que surgiu enquanto eu escrevia. Comentários em relação a essas questões operacionais surgiram no grupo algumas vezes. Portanto, seguir uma conversa como essa é buscar a ordem linear em que escritos e áudios são apresentados na linha do tempo do aplicativo e reconstruir (criativa e não linearmente) propostas de coerência e coesão que, ativamente, tecem ligações entre esses escritos e áudios, a partir das possibilidades interativas em que cada participante se encontra.

Como meu objetivo é trabalhar a partir de uma faixa goffmaniana de ocorrências tidas como relevantes para mim e para meus colegas colaborativos, decido reconstruir em meu texto minha própria perspectiva de linearidade e pedir aos demais participantes que leiam o que escrevi e sugiram modificações, inserções e interpretações. Assim, o que apresento aqui como relato da APPE 4 é um produto escrito amplamente negociado, durante sua confecção e ao longo do processo de sua transposição para este texto, que busca menos descrever com precisão o evento em que se originou e mais narrar, reflexivamente, um caminho de trabalho para o entendimento que possa servir como inspiração para questionamentos futuros daqueles que entram em contato com ele. Além disso, os outros participantes do grupo de tese colaborativa parecem ter mais dificuldades para ler as tabelas do que para ler esse tipo de relato, o que poderia sugerir que um processo de transcrição mais canônico também dificulta a ampla divulgação do texto.

No que diz respeito à não redução de nossas experiências a um conjunto de dados passível de análise linguística, sou remetida à discussão proposta por Elizabeth St. Pierre, pesquisadora americana da área de Educação. Durante seu trabalho de campo, na cidade em que passara sua infância, percebeu que havia um número de “dados transgressores” (ST. PIERRE, 1997, p. 177) que colocavam o próprio conceito de dados sob questão, pois não podiam ser docilmente transformados em textos lineares e não se prestavam à sistematização e análise, sendo constantemente recriados à medida em que eram textualizados.

Ela fala de emoções que ameaçavam dar fim a seu estudo, sonhos repetidos que a levavam a se decidir por uma determinada solução textual (cf. *dream data*), respostas de seu corpo que influenciavam o conhecimento que foi sendo construído e das próprias reações das participantes a seus questionamentos: tudo isso, para ela, eram dados não passíveis de sistematização (ibid, pp. 181-185). Assim, na tentativa de buscar estratégias que possam me habilitar a “produzir *conhecimento diferente* e produzir conhecimento *de maneira diferente*”, como diz a autora (ibid, p. 175, grifo meu), pensei que minha opção poderia ser bastante frutífera. Com o caminhar do trabalho, percebi que esse posicionamento seria fundamental para a concepção do tipo de texto colaborativo que buscava construir, como comentarei mais adiante.

Passarei, então, ao recontar de nossa interação naquela noite.

### **5.3 - A APPE 4: conversando para entender conhecimentos**

A discussão escrita que reproduzi no início deste capítulo ocorreu no dia 24 de Setembro de 2014, mas posto meu áudio no dia 28 (domingo), quase 29 (segunda). Dez para a meia-noite e, assim que o faço, começam a chover respostas. O que eu, a princípio, imaginava que aconteceria ao longo da semana, se converte em um bate-papo on-line. Caroline Barqueta ri de minhas desculpas. Carol Vieira diz que teve a mesma sensação que eu, ao ver os gráficos, de que o meio acadêmico era a única forma de "acrescentar" conhecimento. Barqueta posta, então, o seguinte comentário:



Tá tranquilo. Eu não achei que isso fosse despertar um questionamento enorme em vcs. Eu só achei legal por ser didático e pela zuada no final rs. Mas sintam-se à vontade de pôr lá [na tese a ser defendida] ou não. Tudo o que eu vejo que eu acho que tem a ver eu ponho aqui. Mas não necessariamente temos que usar tudo. => Mas sei lá. Parando para pensar agora eu pelo menos entendi o círculo branco como conhecimento humano. Conhecimento esse que engloba conhecimento acadêmico e senso comum, sabe? O conhecimento acadêmico para mim ali é a bolinha da escola da faculdade e tal, mais a 'seta' do doutorado e do mestrado. É um ponto e uma seta o conhecimento acadêmico de uma área que está em algo maior que é humano, saca? Tanto que o conhecimento acadêmico vai para um lado do círculo, não para todo. Não o preenche todo. Por mais que você ceda os limites uma hora ele é sempre limitado. O acadêmico. Ele nunca é pleno. Assim como o senso comum também não é pleno. Eles precisam um do outro e os dois, e mais outros saberes, formam o conhecimento humano. Mesmo que um tenha mais prestígio que o outro, sei lá. É tudo farinha do mesmo saco pq é tudo conhecimento. Só que um é tipo o primo rico - o acadêmico. E outro é o primo pobre - senso comum. Mas é tudo da mesma família.

Carol Vieira concorda com Barqueta, dizendo que o conhecimento acadêmico é mesmo "reconhecido e valorizado", enquanto o de senso comum não é, ao que Barqueta responde reiterando que, apesar disso, em essência, os dois tipos de conhecimento vinham do mesmo lugar, do humano, "só que o próprio homem os separou, saca? hahaha". Vieira concorda e diz que "acabamos nos tornando escravos desse conhecimento acadêmico". Barqueta responde que fizemos isso porque quisemos, "podíamos ser escravos do senso comum, mas escolhemos o acadêmico por 'n' motivos" e Vieira começa a rir porque pensa sobre como seria sua vida se fosse ao contrário, se tivesse escolhido ser escrava do senso comum. Caroline Barqueta diz que, de uma certa forma, "meio que já é" ao contrário, se considerarmos que há pessoas na academia pesquisando crenças, por exemplo, que estão muito relacionadas ao senso comum, até onde ela sabia, e isso era incrível. Ela compreendia esse tipo de pesquisa como uma inserção do senso comum no mundo acadêmico.

Neste ponto, eu acabara de começar a digitar partes do que elas diziam e a pensar em colocar a conversa inteira em meu texto como relato da APPE. Então, dou um corte na discussão: "Vcs estão escrevendo e eu estou digitando tdo direito no word kkkkk". Imediatamente, Barqueta diz "Nããããoooo", ao que eu pergunto "Pq?". As fronteiras entre o fazer, o escrever sobre e o descrever o que se faz

parecem estar borradas em nossa relação, mas compreendo a insegurança que sinto como um indicador de inovação. Essa insegurança cresce, consideravelmente, quando Carol Vieira posta: "Sabine isso é só um bate papo. Calma!!!" assinando, jocosamente, com um "Carol e Carol". Barqueta reforça "Sim, Sabine. Isso é só um bate papo", ao que eu digo que estou calma, acrescento um "kkkk" amigo.

Vieira lança um questionamento que fica lá, no rarefeito ar virtual, à espera de uma resposta: "O senso comum é algo que poderia ser medido?!". Interesse-me pelo tema imediatamente, mas sinto que precisamos reestabelecer as bases da colaboração entre nós. Por isso, Barqueta e eu seguimos discutindo o que entra ou não em minha tese. Barqueta diz que elas podem estar escrevendo besteiras. Indico que posso parar de relatar o que está acontecendo, preocupada em deixá-las mais à vontade. Digo que, a meu ver, estamos fazendo pesquisa enquanto batemos papo e, por isso, eu estava colocando tudo em meu texto, inclusive minhas besteiras e respeitando nossas grafias de internet. Barqueta diz que sua preocupação é não me atrapalhar: "Vai que falamos uma abobrinha e vc se prejudica. Eu me sentiria mal sei lá". Carol Vieira diz: "Por mim não tem problema, tenho receio das bobagens que podem sair kkkk". Eu digo que elas não têm como me prejudicar porque, afinal, minha tese "eh só um calombinho". Barqueta diz que, se para mim não vai causar problemas, então, tudo bem. Enquanto isso, Carol Vieira está insistindo em sua pergunta sobre se podemos medir o conhecimento e a conversa nos leva por outros caminhos.

Respondendo à Vieira, eu e Barqueta escrevemos e postamos, ao mesmo tempo, que nenhum conhecimento pode ser medido. Barqueta acrescenta que, apesar disso, o conhecimento acadêmico é medido, ainda que de forma falha. Logo, poderíamos medir o senso comum da mesma forma. Vieira concorda. Ela parece surpresa com a visão de que essa medição acadêmica é falha, porque posta um "Erradamente!!!". Digo que, na minha opinião, a medição tem mais a ver com o produto educacional que temos de oferecer em anos, diplomas e níveis do que com alguma coisa que se acumula em nós, embora essa metáfora do acúmulo de conhecimento seja bastante usada e lucrativa. Barqueta diz: "Conhecimento é imensurável. Isso. É pela necessidade mercantil do homem e pela necessidade de objetividade". Vieira responde que: "Pode ser... Tenho pessoas na minha família que encaram a faculdade como só mais um canudo!!!" E posta um novo

questionamento: "Cada titulação é o degrau que você sobe... E no senso comum, como eu estaria subindo??"

Nesse ponto, desisto de escrever, irritada com a tela de meu celular, e decido gravar um áudio sobre o assunto. Caroline Barqueta também grava um áudio resumindo o que dissera anteriormente, na tentativa de responder a Vieira, afirmando que "você consegue encaixotar tudo, entendeu?", mas que toda medição do conhecimento (fosse ele acadêmico, de senso comum ou de qualquer outro tipo) seria falha. Carol Vieira escreve: "Dizem que experiências vividas, talvez, em algumas horas valem muito mais do que anos de faculdade". Já em meu áudio, digo que uma espécie de medição do conhecimento que funciona para mim é a sensação interna de que minhas ações são válidas e de que estou crescendo, de certa forma, em felicidade. Informo que isso é, apenas, algo que aplico em minha vida: uma questão pessoal de fé baseada em minha experiência como ativista em movimentos sociais.

Barqueta ouve meu áudio e responde dizendo que acha que mede da mesma forma seus avanços, mas que essa medição (de graus de felicidade) é subjetiva e que "nós como professores e supostas 'autoridades' não temos como, pelo menos no modelo educacional em que vivemos, que exige isso, verificar o quanto aquele ser [o aluno com quem trabalhamos] conseguiu se modificar-acumular dentro dele". Carol Vieira, também em resposta a meu áudio, diz que "a ação e essa ideia de ser mais humana é muito verdadeira". Escrevo que, por mais que a medição em critérios de felicidade seja subjetiva, há duas coisas importantes a considerar:

1 - toda medição eh subjetiva pq parte de criterios estabelecidos por homens e 2 - eu acredito msm que se todos medíssemos a partir do que nos torna mais felizes o mundo como um todo seria mais feliz. Não acredito que se medirmos pela nossa felicidade cada um vai fazer o que quer e vai virar baderna. Acho que quem comete atos de violência por exemplo não eh feliz. Pelo contrário. Quem estupra alguém por exemplo tem que primeiro objetificar quem está violentando e quando ele faz isso ele tb se objetifica. Mas estamos tão desacostumados a ouvir nosso proprio interior em relação ao que eh bom para nós que nos violentamos diariamente.

Barqueta e Vieira dizem que concordam com a 1, mas não com a 2, porque, segundo Vieira, "entra a questão do que é ser feliz... O que torna você e o

mundo mais feliz". Barqueta complementa dizendo "Às vezes, a minha felicidade é o que faz o outro sofrer. Eu posso estar mto satisfeita com uma situação mas isso pode ser a dor do outro e, às vezes, eu não enxergo isso pq a felicidade me cega". Respondo que não acredito nisso, mas é só uma crença minha, uma fé, reiterando que "acho que não dá para se sentir totalmente bem e feliz quando o outro está mal". Barqueta diz que isso só vale se você for um sujeito digno, mas que tem gente que não está "nem aí pro outro".

Nossa conversa segue até meia-noite e trinta, momento em que eu e Caroline Vieira dizemos que temos de dormir e Barqueta informa que seguirá acordada escrevendo sua monografia (que, naquele momento, eu estava orientando). Antes de sair, escrevo: "Agora sério, meninas, SE VCS NAO QUISEREM QUE EU COLOQUE NOSSAS CONVERSAS NA TESE, SE SE SENTIREM DESCONFORTÁVEIS, ME AVISEM". As duas respondem que tudo bem desde que não vá me prejudicar e que estou autorizada a usar tudo o que possa ajudar no texto. Sentindo-me uma espécie de pioneira desbravadora de sítios arqueológico-textuais, escrevo "Estou - acho que pela primeira vez na história - escrevendo conhecimento on-line, percebem? Não há fronteiras entre o meu txt e o dia a dia" ao que as Caróis respondem com carinhas felizes, um "sim" e um "Wow". Caroline Barqueta diz que temos que conversar mais sobre essa questão da felicidade, algo que eu prometo fazer assim que possível. Carol Vieira se despede dizendo "vocês não imaginam o quanto me acrescentou esse tempinho aqui. Me fez um bem enorme esse bate papo kkkk boa noite".

Depois dessa intensa e imprevista conversa, achei que ia sonhar com calombinhos... Acordo cansada, mas ainda com a discussão na cabeça, e pego novamente o celular para rever o que produzimos. Descubro que Jaime deixou um comentário mais cedo: "Bom dia pessoas felizes! Fiquei feliz pelo papo mas triste em ter que ler 500 mensagens. kkkkkkk". Sua colocação me faz pensar sobre o que chamei de "conhecimento on-line" e sobre o tipo de texto multimodal que construímos na noite anterior, algo muito difícil de seguir para quem não está inserido na troca simultânea de mensagens.

Chegamos a ter outros momentos interacionais semelhantes, quando a discussão sobre uma apresentação de pôsteres de Caroline Vieira e Jéssica Almenar foi reenquadrada como conversa sobre padrões acadêmicos. Porém, antes de voltar a meus relatos, gostaria de apresentar os caminhos pelos quais esse

tipo de construção de conhecimento me levaram, considerando o tipo de interação que experimentamos nas APPE.

#### **5.4- Um tipo on-line de conhecimento: as APPE como encenações de sentido**

Quando usei o termo conhecimento on-line não estava me referindo, apenas, ao fato de estarmos no *Whatsapp* em uma interação sincrônica. Buscava metaforizar a sensação de estar, realmente, aprendendo mais e chegando a entendimentos múltiplos e mais profundos *durante* a colaboração com minhas colegas. Parecia-me que as relações estabelecidas por nós, naquele momento, evidenciavam uma perspectiva de língua/linguagem indivisível (WU, 2011) como ferramenta para a interpretação do mundo, que poderia ser esquecida assim que cada interactante chegasse a suas próprias compreensões a partir do tema discutido. Nesse sentido, a forma expressiva utilizada (cada enunciado, cada onomatopeia) só era importante à medida que se convertia em mecanismo colaborativo, sendo a reflexão parte do enquadre mais saliente da atividade em questão.

Como diria o sociolinguista Jan Blommaert, a forma era "usada para projetar significados socialmente estratificados" (BLOMMAERT, 2015, p. 7) em que, a partir de sistemas de crenças verbo-ideológicos, um estilo ia sendo criado e encenado, moldando efeitos de sentido histórica e socialmente reconhecíveis interpretados como entendimento. Esse entendimento nunca era um mero "processo linear de análise sentencial (cf. *parsing*)", mas um processo avaliativo, responsivo, que só poderia ser feito "de dentro da posição própria e específica do interlocutor em um sistema sociolinguístico estratificado" (ibid, p. 8). Segundo ele, não há nada de neutro nesse processo, nem mesmo as noções de tempo e espaço. O que eu chamava de conhecimento on-line estava diretamente relacionado à minha posição de pesquisadora-praticante na conversa, reconhecendo que a vivência que ali construíamos não podia (nem precisava) ser posteriormente analisada ou desconstruída em um texto acadêmico, como o concebemos atualmente, e limitando-me, portanto, a narrá-la desde minha perspectiva.

Entendendo a PE como proposta baseada em uma visão epistemológica particular, interesse-me por como as ações discursivas que chamamos de APPE poderiam ser vistas, considerando os posicionamentos construídos em nosso trabalho para entender. Já comentei anteriormente que, no processo de negociação de espaço para a PE em LA, muitos de nossos pesquisadores-praticantes acadêmicos optam por se associarem ao campo sócio-interacional dos estudos linguísticos. Assim, começo a rever algumas abordagens recentes nessa área, considerando as mudanças no espaço social, advindas dos processos de globalização e imersão tecnológica (RAMPTON, 2006; BLOMMAERT & RAMPTON, 2012; BLOMMAERT, 2015). Os trabalhos aqui revisados se referem a processos complexos de migração, afetados por uma reorganização supra-territorial de mundo, cujos dados exemplificadores parecem, a princípio, provir de grupos muito diferentes da comunidade exploratória que deu origem aos relatos desta tese. No entanto, penso que os conceitos por eles desenvolvidos podem ser úteis na discussão de uma interação complexa como a que narrei na seção anterior.

Estudando as associações entre o desenvolvimento da Sociolinguística e da LA, como áreas que caminham juntas, Ben Rampton indica que, na Modernidade Recente, a LA já demonstra um certo nível de reflexão acerca de modelos de conhecimento. Para ele, "metade dessa reflexividade epistemológica é originária da conversa com professores céticos que estavam trabalhando com problemas linguísticos reais" e a outra metade "surge da posição precária do linguista aplicado na academia e de sua necessidade de se diferenciar e se justificar perante os linguistas" (RAMPTON, 2006, p. 122). Vejo um certo paralelo entre esse panorama em LA e o que tenho buscado investigar como posição da PE nessa área. Por um lado, sentimos que nossos entendimentos exploratórios são relevantes para as comunidades que se dedicam a trabalhar neles e nem sempre encontram eco nos fazeres acadêmicos e, por outro lado, entendemos que a PE tem assumido posições precárias em LA, pelo menos no que diz respeito a seu posicionamento como irmã-rebelde ou filosofia de ensino/vida subsidiária às teorias utilizadas na área.

Rampton descreve a passagem, nos estudos sociolinguísticos, de uma perspectiva moderna, cuja missão era adequar diferentes instituições à diversidade de populações às quais passaram a atender, para uma perspectiva relacionada à

Modernidade Tardia, em que a linguagem é compreendida como "tendo um papel meramente subsidiário" (ibid, p. 118), pois o sistema linguístico não é mais visto como o "carregador principal do significado". Em vez disso, "o significado é analisado como um processo de fazer inferências no aqui e no agora" (ibid, p. 117). Para o autor, nessa segunda fase, a LA precisava desenvolver "algum tipo de reverência pela complexidade e plenitude da interação situada" (ibid, p. 126) como o requisito mais básico para lidar com a crescente complexidade dos problemas sociais emergentes.

No que diz respeito a seu enquadre teórico-metodológico, as pesquisas sociolinguísticas modernas se baseavam em um pensamento dicotômico, a partir do estudo de comunidades linguísticas padrão e não-padrão, cuja principal intenção "era tentar mostrar que o comportamento desses grupos não-padrão era sistemático e coerente – em outras palavras, era justificável em termos de valores racionais do sistema e da coerência que a modernidade tinha na mais alta conta" (ibid, p. 112). Adentrando o contexto da modernidade tardia, no entanto, o foco de interesse passa a ser o de não naturalizar grupos muito grandes, explodindo, por exemplo, o conceito moderno de comunidade (ibid, p. 116). Qualquer tendência a representar comunidades homogeneamente começa a parecer demasiadamente fordista, em um panorama em que, por conta da velocidade das mudanças sociais, fenômenos estatisticamente insignificantes podem se tornar decisivos. Assim, surge uma tendência a estender o foco de estudo ao performático, "ao que é incomum e *espetacular*" (ibid, p. 117, grifo do autor).

De certa forma, ao enfatizar faixas de ocorrências compreendidas como relevantes para nosso grupo, penso que estou, também, atenta a esse espetacular: um tipo de interação que se destaca por ser incomum ou imprevista, em que me apresento e apresento a meus colegas pesquisadores-praticantes como agentes ativos que performatizam seus entendimentos no trabalho para entender. Por mais que tenhamos partido da dicotomia conhecimento acadêmico e senso comum, essa questão original só é reforçada pelo tipo de atividade a que nos dedicamos à medida que vai sendo trabalhada como oportunidade de aprendizado, já que reconhecemos/experimentamos esse discurso dicotômico como tendo efeito de realidade.

Como diriam Blommaert e Rampton, não há como escapar de generalizações, mesmo quando enfocamos o espetacular, mas precisamos ser

motivados pela visão de que "no processo de abstrair e simplificar, é vital que, continuamente, façamos referência ao que é diariamente 'vivido' e expressado" (2012, p. 23), pois, sem esse tipo de ancoragem, poderíamos dramatizar tanto o que significa interagir no dia a dia - essencializando efeitos de sentido como categorias universais - que não saberíamos como as pessoas conseguem lidar com eles.

Se, ao falar de conhecimento acadêmico ou senso comum, por exemplo, eu não reconhecesse a localidade e parcialidade dos eventos em que vou construindo meus entendimentos, correria o risco de, apenas, enfatizar o pensamento dicotômico acerca dessas instâncias imaginadas de convivência ontológica, o que poderia sugerir um cenário de vítimas versus opressores insuportável. Por outro lado, se relativizasse demais a compreensão que temos dessas instâncias como definidoras de certas situações em que colaboramos (e das muitas restrições que, efetivamente, experimentamos), não conseguiria expressar o que surge como relevante em nossas interações. Há, aqui, a tentativa de respeitar uma certa fluidez relacional relacionada ao fato de que podemos, habilmente, aderir ou não a performances úteis para cada momento interacional, de acordo com nossa própria agenda.

No entanto, o modo como encaramos essa fluidez em PE parece ser diferente, de como ela é apresentada por Blommaert e Rampton. Provavelmente, isso está relacionado ao fato de que eles se dedicam a um projeto científico diferente e estudam contextos dos quais não participam ativamente, não se posicionando como pesquisadores-praticantes. Um de seus objetivos é o de construir "um kit de ferramentas adequado" para a abordagem de fenômenos comunicativos, em meio a um contexto sócio-histórico de "superdiversidade", "reconhecendo que o vocabulário tradicional da análise linguística não é mais suficiente" (ibid, p. 9) para dar conta desses fenômenos. Assim, indicam que a fluidez pode ser "difícil de reconciliar com as práticas comunicativas cotidianas" (ibid, p.23), pois, se as observarmos atentamente, veremos que

as pessoas frequentemente conseguem trazer um alto grau de ordem inteligível a suas circunstâncias, que elas não são fraturadas ou perturbadas por identificações particulares como suposto inicialmente, e que podem ser bastante adaptadas à navegação na 'super-diversidade' ou 'etnicidades sem garantia',



inflexionando-as de formas que são extremamente difíceis de antecipar na ausência de observação próxima e análise (ibid).

Em PE, buscamos, ativamente, inflexionar os contextos em que trabalhamos de forma a torná-los (mais) reflexivos. Portanto, não pretendemos abordar os fenômenos comunicativos que experimentamos a partir de ferramentas mais ou menos adequadas, mas comunicarmo-nos cada vez mais, em um tipo de navegação fluida que se reconcilia bastante bem com nossa perspectiva do que é relevante, pois não pretende se descolar dela. De fato, é bem interessante observar que, o mesmo Blommaert que vê entendimentos como processos responsivos não neutros que só podem ser feitos "de dentro da posição própria e específica do interlocutor em um sistema sociolinguístico estratificado" (BLOMMAERT, 2015, p. 8) propõe uma forma de entender fenômenos comunicativos, baseada em conceitos bakhtinianos, a partir de um "esforço maior [...] para chegar a relatos mais precisos e realistas de um objeto de estudo que, exatamente por conta dessas tentativas, está fadado a permanecer instável e sujeito a atualizações e reformulações perpétuas" (ibid, p. 1). Essa preocupação ética me parece fundamental, em contextos não alinhados à pesquisa do praticante, já que sua contribuição, como criadora de inteligibilidades, a partir de um olhar externo, pode inspirar ressignificações de qualquer prática discursiva, pelos próprios praticantes e por aqueles que influenciem seus contextos.

Tal como as pessoas com quem interagi quando da apresentação de nosso pôster e da APPE 3, o autor parece sugerir que existe, mesmo, um tipo mais preciso ou realista de relato ou, pelo menos, que devemos perseguir esse ideal como forma de exercer adequadamente nossas capacidades investigativas, mesmo que nunca cheguemos a ele, em movimento não distante do ideal proposto pelos transcriadores em tradução. Mas, se os entendimentos só podem ser feitos "de dentro" de uma posição específica, a que nível de precisão e realismo poderíamos chegar? Parece-me que entendimentos acerca dos níveis de realismo em um texto acadêmico só poderiam, segundo as colocações do próprio autor, se referir ao seu posicionamento acadêmico, já que é desde esse lugar que são construídos, estando menos relacionados com os fenômenos comunicativos que investigam e mais com a apropriação que se faz deles como dados para a defesa de uma posição político-acadêmica específica.

Comparando os relatos de APPE que tenho apresentado neste texto (como fiz na seção anterior) e os momentos em que busco diálogos entre eles e certas teorias (como estou fazendo nesta seção), vejo importantes diferenças de posicionamento. Nos primeiros, estou buscando narrar ações discursivas para entender de maneira não redutível e não constrangida pelo gênero acadêmico, posicionando-me como pesquisadora-praticante em meio a pares, também praticantes, que funcionam como meu único indicador para possíveis conceitos de precisão e realismo, ao revisarem meus textos e sugerirem mudanças. Em última análise, se considerarmos que nem sempre meus colegas opinam sobre minhas escolhas textuais, qualquer efeito retórico de precisão ou realismo está atrelado à minha vivência, já que investigo algo em que participo ativamente, e meus entendimentos são construídos a partir desse meu posicionamento.

Já em momentos como esta seção, posiciono-me como pesquisadora em meio a outros acadêmicos, em um tipo de prática textual enquadrada como prova, que busca estabelecer minha competência como candidata a um doutorado a partir do exercício de comparar e contrastar minhas vivências com arcabouços teórico-metodológicos já reconhecidos em LA. Essa diferenciação intratextual poderia ser questionada a partir de, pelo menos, dois pontos: o fato de que eu não deixo de ser doutoranda ao relatar as APPE e o fato de que o próprio conceito de negociação parece ser significativamente limitado quando exploramos eventos linguísticos a partir de um enfoque sócio-interacional (BLOMMAERT & RAMPTON, 2012). Em relação ao primeiro ponto, penso que os níveis de manipulação aos quais posso ter submetido meus relatos para que coubessem em um texto de tese são, de fato, imprevisíveis. No entanto, o fato de que, ao usarmos alguns recursos do gênero acadêmico, alcancemos construir um certo efeito retórico de objetividade não significa que eles não representem entendimentos construídos a partir de um posicionamento parcial e específico.

Se ver uma tabela de transcrição, por exemplo, como discutido na seção 4.2, nos leva "a interpretações [...] quase automáticas e inquestionadas" de que aqueles trechos de texto podem ser considerados dados legítimos e não (ou menos) manipulados, "isso pode ser encarado como o alcance de hegemonia" por parte dessa forma de escrita (ibid, p. 13). Para usar o exemplo dos autores, perceber transcrições realizadas por diferentes pesquisadores como estruturas que conotam não manipulação seria tão essencializante quanto atribuir as mesmas

características a um conjunto de sotaques diferentes, rotulando-os, simplesmente, de inglês britânico. Porém, precisaríamos, ainda, rever a questão do que tenho chamado de negociação com meus colegas pesquisadores: há, realmente, possibilidades de negociação e colaboração expressas neste texto ou trata-se, apenas, de efeitos retóricos construídos pela superposição de vozes atreladas às personagens que aqui construo como pares?

Segundo Blommaert e Rampton, "a própria diversidade lança agudos desafios empíricos às ideias tradicionais sobre o alcance de entendimento mútuo e a centralidade das convenções compartilhadas" (BLOMMAERT & RAMPTON, 2012, p. 15). Suas propostas para o estudo da interação se baseiam menos nos "significados denotativos e proposicionais de palavras e sentenças" e mais na "indexicalidade, o significado conotativo dos signos" (ibid, p. 13), já que cada mudança de estilo ou registro deve servir como um indicador de que devemos considerar mais do que a literaridade do que está sendo dito. A noção de indexicalidade sugere que os signos carregam, dependendo da maneira como estejam sendo posicionados, pistas a partir das quais podemos compreender a que nível ou estrato comunicativo cada interactante se refere ao utilizá-los e seria tarefa do analista reconhecê-las e interpretá-las.

Essas pistas remontam o conceito proposto por John Gumperz (pistas de contextualização, 2002) e sua aplicação como ferramenta analítica foi ampliada e reenquadrada de diferentes maneiras, em especial, no que diz respeito às reconstruções criativas de posicionamento espaço-temporal realizadas pelos falantes. Assim, as "características semióticas linguístico-ideologicamente 'carregadas' (indexicais) surgem como uma camada de significado histórico 'translocal', mas 'localmente' encenada" (BLOMMAERT, 2015, p.5), em um conceito que busca expandir o já discutido enquadre goffmaniano. Como a "diversidade tende a pluralizar a interpretação indexical", ao "unir pessoas com conhecimentos, recursos e scripts comunicativos muito diferentes", ela introduz "significativos limites" à noção de negociabilidade compreendida como axiomática em certos campos da linguística interacional (ibid, p. 15).

Em nosso grupo, o que é discutido ou trazido à baila (cf. *brought about*) em nossas conversas, pode obscurecer a influência do que é trazido pelos diferentes participantes (cf. *brought along*) como repertório e acabar desconsiderando o que cada um desses participantes leva (cf. *what is taken along*)

depois da atividade. Usando o exemplo de Blommaert, qualquer um que já tenha trabalhado como professor sabe que "as pessoas podem sair de eventos de fala aparentemente focados com entendimentos divergentes em relação 'ao que foi, de fato, dito'" (BLOMMAERT, 2015, p. 4). Poderíamos dizer que minha proposta de construção de uma tese colaborativa aproximou indivíduos cujos "repertórios linguísticos podem ser amplamente discrepantes" (BLOMMAERT & RAMPTON, 2012, p. 15). Assim, no grupo de tese temos uma doutoranda, cuja formação engloba as áreas de Comunicação Social, Pedagogia e Letras e sete alunos de graduação, em diferentes momentos de seus cursos, alguns na área de Comunicação Social e outros em Letras. Isso já se tornou ponto de pauta na reunião narrada no capítulo 3 e em diversos outros momentos.

Expressamo-nos a partir de *scripts* distintos e já houve questionamentos, por parte dos leitores de meu relato, quanto à validade do que qualquer um de nós possa dizer em relação ao que chamamos de senso comum, já que todos fazemos parte, de alguma forma, de comunidades acadêmicas. Somam-se a isso outros tipos de diferença de repertório, sugeridas por posicionamentos sócio-econômicos, comunidades de origem, níveis de aderência ao discurso acadêmico, faixa etária, experiência profissional e relações de poder (já que todos os participantes foram ou são meus alunos, o que pode influenciar a forma como e se negociamos interacionalmente).

Além disso, quase todas as nossas interações ocorrem "em contextos onde há um excesso de textos e imagens mediadas tecnologicamente" e em que "a identificação de qualquer base comum pode ser, em si mesma, uma tarefa substancial" (BLOMMAERT & RAMPTON, 2012, p. 15) como o *Facebook* ou o *Whatsapp*. Pode haver, como dizem os autores, uma importante saliência do conhecimento não compartilhado, em que o processo de manutenção da ignorância e a consideração da desigualdade em termos de recursos comunicativos se tornam essenciais. O próprio fato de que o enquadre de tese a ser defendida sempre estivesse presente, como minhas narrações sugerem, por mais que a proposta de colaboração tenha sido baseada em princípios exploratórios inclusivos, leva à construção de situações em que meus alunos podiam se sentir atendendo a práticas que não pertencem a eles como falantes, já que não são doutorandos.

Seria, então, o que chamei de conhecimento on-line uma encenação ou performance totalizadora de sentido produzida pelo enquadre de atividades como APPE? Ou, ainda, produzido por minha compreensão particular de como enquadres são construídos nessas ações discursivas para entender? Estaria eu recorrendo, ao optar por escrever uma tese mais narrativa, a um "modelo unidimensional de significado [...] centrado em denotação intencionalmente produzida e organizada"? Estaria eu apagando as marcas de significado "alcançado indexicalmente por meio de um modo complexo de comportamento comunicativo em que aspectos pragmáticos e metapragmáticos (ideológicos) são inseparáveis" e a construção local de significado é compreendida como "multidimensional" (BLOMMAERT, 2015, p. 4)? Penso que esse ponto é muito importante e, portanto, dedico a ele minha próxima seção.

### **5.5 - Multidimensionalidade, efeitos de sentido e *status quo*: os fazeres textual-científicos e a construção de objetos de pesquisa**

Caso eu esteja, de fato, encenando acriticamente entendimentos, posso prestar um desserviço ao antiessencialismo, já que, em modelos multidimensionais, a análise de eventos comunicativos, momento a momento, a partir de pistas indexicais, muda o foco "de intenção para efeitos, dentre os quais a denotação é apenas um; e tais efeitos são, necessariamente instáveis e indeterminados - logo 'criativos'" (BLOMMAERT, 2015, p. 5). Para explodir a dicotomia significante/significado, analiticamente falando, ou para propôr mais do que a associação de um plano de conteúdo (como teoria pré-aprovada) a um plano de expressão (como dados recortados de um contexto), eu deveria, se esse fosse o caso, buscar, ativamente, essa multidimensionalidade, já que sua proposta é, justamente, a de substituir a língua saussuriana por um "fato linguístico total" múltiplo (ibid).

Essa imagem totalizadora complexa, tal como proposta em um modelo multidimensional, chega a prever "generalizações comparativo-cumulativas" (BLOMMAERT & RAMPTON, 2012, p. 25) a partir do estudo de conjuntos de dados novos e antigos, atendendo às perspectivas de recortes generacionais diferentes, ao impacto de diferentes contextos institucionais e não institucionais

entretécidos, dentre muitos outros aspectos sociais. O objeto de estudo se torna algo não linear, "um fato linguístico/semiótico complexo", em que ocorre uma "fusão de 'micro' e 'macro'". O contexto em que opera "se torna uma complexa dialética de características que apontam, simultaneamente, a vários 'níveis'" (BLOMMAERT, 2015, p. 6). O modo como esses níveis serão compreendidos e operacionalizados em análises performáticas passa a ser, então, o foco dos desenvolvimentos teórico-metodológicos da área.

Parece-me que a resposta às perguntas da seção anterior está diretamente relacionada às diferenças entre a vocação da PE e aos objetivos expressos por Blommaert ao definir a proposta da sociolinguística interacional. Seu esforço maior para chegar a amplos níveis de precisão e realismo em seus relatos, parece estar, justamente, buscando aproximações à forma como posicionamentos, baseados em inferências criativas e simultâneas *durante* a interação, são construídos momento a momento. Para isso, o autor revisita o conceito bakhtiniano de cronótopo como "histórias que podem ser invocadas" (2015, p. 8) pelos falantes e que organizam a ordem indexical do discurso em momentos de "agência histórica e momentânea", entendendo tempo e espaço como inseparáveis na ação humana. Segundo Bloammaert, além do movimento de utilizá-los, ativamente, em uma interação, o movimento de decodificá-los "é, em si mesmo, um fenômeno cronotópico [...] em que outras historicidades convergem na historicidade aqui-e-agora do entendimento", já que "cronótopos específicos produzem tipos específicos de pessoas, ações, significado e valor" (ibid, p. 9). O conhecimento acerca desse tipo de historicidade é o que "nos torna compreensíveis" (ibid, p. 14).

Estou, portanto, realmente, construindo uma imagem sintética e totalizadora de sentido, a partir de minha vivência em PE, mas parece-me ser impossível não construí-la, não importando que tipo de vivência busquemos expressar. Compreendo que o discurso blommaertiano também está invocando cronótopos particulares comuns à prática sócio-interacional ao propôr análises cronotípicas de outros fenômenos comunicativos espetaculares. Seu posicionamento, suas ações, os significados e valores que ele constrói também são cronotípicamente baseados. Além disso, suas decodificações analíticas dos fenômenos aos quais se dedica são, também, como ele mesmo diz, fenômenos

cronotópicos e isso é, precisamente, o que o torna compreensível para outros sociolinguistas interacionais.

Assim, existe uma tentativa de descolamento ou afastamento do fenômeno investigado, em que, como diria Bourdieu, o discurso científico proposto pelo autor "evoca uma leitura científica, capaz de reproduzir as operações das quais ele é o próprio produto" (BOURDIEU, 2011, p.45) e em que conceitos como os de cronótopo são utilizados como "instrumento de reconhecimento, e não de conhecimento", referindo-se "a um indivíduo empírico singular [Blommaert, no caso], isto é, como diferente, mas sem análise da diferença" (ibid). Ao construir uma cronologia analítica linear em que se separam momentos de reflexão teórico-metodológica (em busca de instrumentos precisos) e momentos de aplicação/análise, cria-se a sensação de que é possível separar esses tempos e espaços da relação espaço-temporal vivenciada pelo analista ao escrever.

É fato que, como Goffman já dizia, "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" (2012a, p. 35-36). A questão da contribuição me parece ser, realmente, o ponto mais importante nesse tipo de construção de distanciamento. Rampton termina seu artigo de 2006 dizendo que "não há dúvida de que os linguistas aplicados estão frequentemente sob muita pressão para dizer algo relevante àqueles que estão vivendo as práticas sociais, e só podem fazer isso pensando com princípios e teorias à mão" (RAMPTON, 2006, p. 125). Citando McDermott (1988), indica que o risco de investigar tão intensivamente é o de produzirmos apenas "a conversa ordinária" onde uma pessoa pode preencher o tempo com palavras, mas somente a serviço do *status quo*" ou de, por outro lado, perdermos "a capacidade de ouvir de um novo modo" (ibid).

Entendo que o apagamento da consciência textual-metodológica em textos acadêmicos (em nome, talvez, de uma supra-consciência científico-metodológica) pressupõe a construção cronotópica de um indivíduo pesquisador que se distancia do indivíduo usuário sem, efetivamente, deixar de sê-lo. Nesse sentido, se a análise intensiva proposta pelos autores não presta serviço ao *status quo* no que diz respeito a suas formas de abordar os fenômenos comunicativos, ao menos mantém o *status quo* acadêmico no que diz respeito à sua visão produtificada de ciência. Se estamos sob pressão para dizer algo relevante àqueles que vivem as

práticas sociais, por que não podemos rever o estatuto científico dado à conversa ordinária que é, precisamente, o local em que se constrói o "alto grau de ordem inteligível" (BLOMMAERT & RAMPTON, 2012, p. 23) tão difícil de antecipar analiticamente? E mais: por que sentimos que devemos antecipar - com princípios, teorias e instrumentos adequados - essa ordem on-line, se a distância entre aqueles que vivem as práticas sociais e nós, como analistas, é uma fabricação textual?

Ao apresentar suas visões acerca de mudanças no conceito de sociedade, Rampton sugere quatro abordagens para a construção do conceito de diversidade em LA: a) diversidade como déficit, b) diversidade como diferença, c) não diversidade/dominação e d) déficit, diferença e dominação como discurso. O objetivo de seu trabalho conceitual é propôr análises apoiadas nesta última visão. Nela, a cultura é compreendida como uma série de "processos e recursos envolvidos em construção de sentidos situados e dialógicos" e a linguagem é abordada a partir de uma perspectiva socioconstrucionista em que a "realidade é extensivamente construída por meio do discurso institucional e [da] interação discursiva" (RAMPTON, 2006, p. 128). Sua concepção de mundo pressupõe o trabalho com "universais e grandes narrativas rejeitadas", a partir de uma ênfase política e filosófica que compreende que "'Eles' [os falantes estudados] resistem, ou veem as coisas diferentemente"(ibid). Assim, o foco está em descrever os fenômenos comunicativos, a partir de uma visão de pesquisa que é "tanto de regime de verdade/disciplina quanto empoderamento, dando voz a conhecimentos subjugados" (ibid).

Parece-me que a questão do empoderamento pode, também, trazer uma importante diferenciação entre a metodologia utilizada pelos autores e aquela desenvolvida no trabalho para entender em PE. Se eles buscam "algum tipo de reverência pela complexidade e plenitude da interação situada" (RAMPTON, 2006, ibid, p. 126), nós também o fazemos, mas a forma como concebemos a questão do empoderamento pretende não validar a construção topológica de um "Nós" e um "Eles" em nossos textos. Se considerarmos os paradigmas em pesquisa qualitativa propostos por Lincoln e Guba (2010), poderíamos localizar a visão de diversidade ou superdiversidade construída nos textos aqui revisados entre o que os autores chamam de paradigma da teoria crítica e o paradigma



construtivista, enquanto os relatos exploratórios em PE estariam mais associados, como já disse anteriormente, a um paradigma participativo.

Considerando isso, parece-me que Blommaert e Rampton buscam uma axiologia de "saber transacional, proposicional [que] revela um valor instrumental como meio para emancipação social", cuja validade está em seu "estímulo para a ação" rumo à "transformação social, equidade, justiça social". Já pesquisadores-praticantes em PE se baseiam em uma axiologia validada em si mesma, buscando um "saber prático sobre como prosperar em uma cultura, com um equilíbrio entre a autonomia, a cooperação e a hierarquia [que] é, por si só, uma finalidade, possui valor intrínseco" (LINCOLN & GUBA, 2010, p. 175).

No que diz respeito ao controle das práticas investigativas, Blommaert e Rampton parecem estar entre momentos em que esse controle "encontra-se no 'intelectual transformativo'" (cujas pesquisas dão voz quando divulgadas) e momentos em que ele é "compartilhado entre o investigador e os participantes" (ibid, p. 176). A primeira posição, no entanto, parece ser a mais comum, já que os níveis teórico e analítico de seus textos são compreendidos como ferramenta para o empoderamento. Já em PE, o controle é "compartilhado em níveis variados", o que, segundo Lincoln e Guba, poderia levar a questões problemáticas no que diz respeito a voz, reflexividade e representações textuais, entendidas pelos autores como pós-modernas (ibid).

Em relação a essa construção discursiva de vozes, Lincoln e Guba sugerem três possibilidades: a) no paradigma crítico, há uma "mistura de vozes entre o pesquisador e os participantes", em que "as práticas de representação textual podem ser problemáticas", ou seja, podem ignorar "'fórmulas de ficção' ou 'regimes de verdade' não examinados"; b) no paradigma construtivista, também há mistura de vozes, mas "as vozes dos participantes às vezes são dominantes", levando a uma "reflexividade séria" que os representa textualmente e amplia a questão proposta e c) no paradigma participativo, a mistura de vozes leva a uma "representação textual raramente discutida, porém, problemática", cuja "reflexividade depende da subjetividade crítica e da autoconsciência" (ibid).

Penso que Blommaert e Rampton, nesse quesito, buscam ser mais construtivistas, já que pretendem ouvir melhor, a partir do kit de ferramentas mais adequado. Menos do que ignorar que, ao fazê-lo, acabam reproduzindo fórmulas de ficção e regimes de verdade do que é considerado científico, penso que eles

ativamente se apropriam dessas fórmulas para trazer vozes subjugadas ao espaço prestigioso da atividade acadêmica, dando-lhes visibilidade. Trataria-se, portanto, menos de um posicionamento epistemológico falho ou endógeno e mais de uma estratégia política de inserção consciente.

Já em PE, a estratégia muda. Recusamo-nos a nos posicionar como dotados de prestígio e poder academicamente localizados, simplesmente porque entendemos que, se fizéssemos isso, estaríamos reforçando as mesmas construções que buscamos questionar. Tal postura é compensada, por assim dizer, pelo fato de que planejamos para entender como usuários-praticantes, ou seja, pesquisamos nossa própria prática. Nossas APPE são, portanto, encenações de sentido situadas com valor intrínseco de construção de entendimentos parciais, cuja validade depende da relevância local que vão adquirindo ao levarem a novas construções de entendimento em uma cadeia contínua e não redutível.

O próprio texto de Lincoln e Guba reforça certos preconceitos acadêmicos em relação a esse tipo de prática, ao indicar que, no paradigma construtivista, constrói-se uma reflexividade séria, em que as vozes dos participantes são controladas por intelectuais transformativos, em oposição a uma reflexividade subjetiva, no paradigma participativo, que dependeria da autoconsciência do pesquisador-praticante. Parece-me que o fato linguístico total nos textos de Blommaert e Rampton, apresentado como teoria e não analisado, também depende de sua autoconsciência ao escrevê-los. Como, muitas vezes, não acadêmicos conseguem se comunicar bastante bem de formas difíceis de antecipar, parece-me que a necessidade de antecipação, controle e empoderamento pode estar mais relacionada à manutenção de certas áreas acadêmicas e de nossas colaborações a elas do que a alguma necessidade experimentada pelos falantes estudados.

No entanto, longe de propôr a inadequação ou inutilidade de práticas crítico-construtivistas de pesquisa qualitativa, desejo apenas sugerir que, talvez, a não seriedade, não validade ou incompletude metodológica que podemos sentir ao observarmos o que se faz em pesquisa do praticante possam estar relacionadas ao fato de que, nessas pesquisas, não se investiga o mesmo objeto de estudo proposto para os demais campos da LA. Se isso, realmente, ocorre, qualquer efeito de essencialização, ingenuidade ou falta de estrutura textual-metodológica observado em PE estaria relacionado ao fato de que ainda não conseguimos apresentar esse

objeto academicamente e, portanto, recorreremos a àqueles que, dentre os disponíveis na área de LA, possam representar melhor ou se aproximar, em nossas produções textuais acadêmicas, do que, de fato, fazemos.

Eu poderia analisar, com base em pistas de contextualização, os posicionamentos que eu e minhas colegas-praticantes construímos à medida que interagimos na APPE 4, o que, provavelmente, geraria uma contribuição interessante para a proposta política da Sociolinguística Interacional. De fato, a partir dessa estratégia, eu estaria dando certa visibilidade aos conhecimentos de minhas colegas-praticantes, mas penso que, acima de tudo, contribuiria para a manutenção das ferramentas analíticas sócio-interacionais como caixas-pretas científicas aprovadas e aprováveis. Penso dessa forma, especialmente, porque o relato da seção 4.2 é mais acessível e incluyente, no sentido de ser mais amigável para com leitores de diferentes origens, do que qualquer coisa que eu tenha escrito nas duas últimas seções deste texto. Elas reiteram o poder que especialistas têm de decidir o que é fato e o que é, apenas, artefato, para, posteriormente, compartilhar suas visões com o mundo e tentar torná-lo um lugar mais incluyente. Pressupõem a necessidade de acadêmicos como interlocutores intermediários em todo processo de inclusão.

Sobre isso, posso trazer comentários de uma colega-praticante sobre esse tipo de alteração, incluindo-a na discussão. Ao ler essa versão modificada de minha tese, Caroline Barqueta, que também conhece o relato original mais narrativo, gravou um áudio em que dizia o seguinte:

O que eu achei é que, por exemplo, quando eu comecei a ler, eu logo de cara senti que tava mais assim... mais durinha, entendeu...durinha assim tipo...eu não sei como é que eu vou te explicar, vou começar a fazer uma metáfora aqui [risos] tipo... pra conseguir te explicar...mas assim ela tá mais durinha, tipo, mesmo, entendeu? Ela tá mais... como se ele tivesse muito lúdica antes e agora ela tá mais com cara de...ela tá mais, mais quadradinha, entendeu? Eu acho que o que não fez você perder tanto o... o sentido original e tal... é... foi porque você tá meio que se pondo como uma narradora onisciente, né, você começa assim "era uma vez, uma doutoranda", tipo, você se põe fora do texto e narra a sua pessoa fazendo as coisas, entendeu, e não se põe...não é dinâmico mais... dinâmico no sentido de isso está acontecendo e eu vou narrando e assim você se distancia e descreve, entendeu... que acho que é como a ciência prefere, né, a ciência com C maiúsculo... é, que o pesquisador se distancie dos fatos, né, ele tem uma imparcialidade, não se envolver, você

poder ser mais racional e descrever tudo pra depois poder analisar, né? Acho que tem isso, assim, um pouco.

Parece-me que o dinamismo perdido cada vez que busco escrever adequando-me aos padrões do gênero tese poderia estar relacionado ao fato de que, em PE, ainda não deixamos claro que nosso objeto de estudo não pode ser acessado por meio da descrição. Assim, o que venho chamando de língua-relação, como proposta, visaria à desconstrução do papel de pesquisadores-analistas como intermediários teóricos descritores de fenômenos comunicativos e à ênfase no papel de narradores de ações discursivas para entender, como fenômenos linguísticos totais, que se consideram tão usuários quanto aqueles com quem trabalham, e compreendem o praticar língua reflexivamente, em qualquer atividade, como analisar língua, em um *fazer analisar* altamente inclusivo. Com essa ênfase no narrar, não pretendo, de maneira alguma, apagar o fato de que o processo de narrar uma APPE é, em si mesmo, um mecanismo gerador de efeitos de sentido de segunda instância, que não substitui a experiência vivenciada na APPE em si. No entanto, penso que o ato de narrar convida à participação e o ato de narrar atividades reflexivas convida à reflexão, como sentimos em nossas apresentações de pôsteres em PE.

Mas creio que seja importante pensar sobre os porquês de se criar um termo novo, como língua-relação, quando já há tantos termos disponíveis aos quais poderíamos nos associar. E por que, caso um novo termo seja necessário, eu buscaria associá-lo ao construto língua, que está tão ligado ao estudo de sistemas abstratos construídos a partir de visões de um falante ideal? Dedico a esse debate minha próxima seção.

## **5.6 - Insistindo em uma língua-relação: por que criar essa diferenciação?**

Se insisto em usar língua (e não linguagem ou discurso), essa opção não parte da ignorância de que o termo língua, em outros campos de estudo, se refere a um sistema independente de signos ou a um mecanismo sintático descontextualizado que, por vezes, conota, indexicalmente, a existência de um grau zero, puramente denotativo, de linguagem (PIETROFORTE & LOPES,

2003, p. 125) ou à existência de falantes ideais (CHOMSKY, 1957, 1995; PINKER, 1998). Nem ignoro que usar o termo linguagem foi, muitas vezes, uma maneira de abordar o não-sistêmico (em especial, o que era entendido como filosófico ou sociológico - LYONS, 2009) e que o termo discurso esteve (e está) intimamente relacionado a uma paulatina complexificação (e à crescente desnaturalização) do que entendemos por contexto, em que se pretende tornar as visões sistêmicas de língua meramente subsidiárias (se tanto) às complexas implicações sócio-históricas, identitárias e contingentes constitutivas de toda interação (MOITA LOPES, 2009b).

Compreendo que a construção e manutenção histórica dos termos linguagem e discurso como conceitos prestou grandes serviços à inclusão de pontos de vista reflexivos em estudos da linguagem. Não insisto em usar o termo língua porque ignoro o salto dado em sociolinguística interacional, por exemplo, de estudos baseados em uma materialidade linguística quali-quantitativa moderna a estudos focados na situação negligenciada goffmaniana (GOFFMAN, 2002), em que o performático, a indexicalidade e as pistas de contextualização buscam trazer a complexidade para o mundo acadêmico, dando representatividade a movimentos espetaculares e não previsíveis de produção de entendimentos no aqui-e-agora.

Uso o termo língua porque compreendo que, quando se analisa a língua-sistêmica, a linguagem, o discurso ou a interação nas acepções que descrevi acima, criam-se objetos de estudo que nos distanciam, propositalmente ou não, dos fenômenos comunicativos de que nós mesmo participamos como usuários. Penso que o problema não é chamar aquilo a que nos dedicamos de língua ou não. Na verdade, penso que, quanto mais nos apoiamos em outras denominações para dar conta da complexidade comunicativa, mais reforçamos a existência de um lugar hegemônico para a concepção de língua-como-sistema. Assim como os sociolinguistas buscam romper com conceitos modernos de comunidade e texto, por exemplo, busco romper, a partir de uma tática de resistência que não reforça a diferenciação, em que, como Rampton propõe, a diversidade de objetos linguísticos não seja vista como "déficit", "diferença" ou "não diversidade/dominação" (RAMPTON, 2006, p. 128), mas todos esses posicionamentos sejam entendidos como discurso.

Quando Rampton diz, por exemplo, que a linguagem, em sua proposta metodológica, é compreendida como "tendo um papel meramente subsidiário"

(ibid, p. 118), pois o sistema linguístico não é mais visto como o "carregador principal do significado" (ibid, p. 117), além de usar o termo linguagem como sinônimo de língua (o que poderia ser, meramente, um problema de tradução), ele parece estar, estrategicamente, deslocando a importância que se dá a essa caixa-preta científica da linguística dura, como forma de enfraquecê-la. No entanto, sua simples menção a fortalece e reitera o papel de áreas dedicadas à interação, por exemplo, como alternativas ou adjacentes. Além disso, a busca por kits metodológicos adequados remonta à preocupação mesma que levou Saussure ([1916], 2002) a separar língua e linguagem: a necessidade de se estabelecer como campo científico, a partir de produtos observados e observáveis, ainda que infinitamente discutíveis. Essa estratégia pode se adequar, perfeitamente, ao projeto político da área em que ele atua, mas, creio eu, não se adequa ao que experimentamos em PE.

Entendo a língua, e não apenas a situação interacional, como um fato total, múltiplo e multidimensional não passível do tipo de análise que estamos acostumados a fazer e entendo que, poder usar o termo língua dessa forma reforça uma posição inclusiva da Academia e, mais especificamente, da área de LA, no que concerne à sua atenção aos usuários não especialistas, algo que é fundamental para pesquisadores-praticantes. Nesse sentido, pareço aproximar-me das considerações de Wittgenstein, em seu *Investigações Filosóficas* ([1953] 1994), desde o momento mesmo em que o autor questiona a noção de que cada palavra tem uma significação e de que esta é "agregada à palavra" (WITTGENSTEIN, 1994, p. 27). Parece-me que, por mais que possamos complexificar nossas ferramentas para a apreciação de fenômenos comunicativos, enquanto pensarmos em análises como construtos que dependem de arcabouços externalizados, ainda estaremos construindo uma distância significativa entre os fenômenos e o produto científico. Assim, analisando a partir da indexicalidade, estamos também nos referindo a um agregar de sentido à sua materialidade enunciativa, ainda que as formas a partir das quais visualizamos esse agregar sejam múltiplas, constantemente revisadas, parciais e não associadas, sempre, ao mesmo signo linguístico.

Embora Wittgenstein use o termo linguagem, penso que o que ele diz poderia ser considerado em uma concepção de língua como fato total. Uma das imagens, já famosa, de que o autor se utiliza para construir sua argumentação é a

da interação entre um construtor A e um ajudante B, em que A pode pedir a B uma "lajota" e o entendimento é a ação de A ao repassá-la a seu mestre de obras. Assim, "na práxis do uso da linguagem, um parceiro enuncia as palavras; o outro age de acordo com elas" (ibid, p. 29), no que ele chama de jogos de linguagem. Fazer é entender, em uma visão tão ilimitada do fenômeno linguístico, que nem se pensa nele como tendo, necessariamente, a vocação de comunicar.

As observações wittgensteinianas, sempre pontuadas com exemplos do cotidiano, levam-nos a questionar o próprio conceito de jogo que teria "contornos imprecisos" para, em seguida, questionar se "um conceito impreciso é realmente um conceito" e se não é "a imagem pouco nítida aquela de que, com frequência, precisamos" (ibid, p. 54). Trata-se de um conjunto de proposições acerca do linguístico em que "um ideal de exatidão não está previsto [...] a menos que você mesmo estabeleça o que assim deve ser chamado. Mas ser-lhe-á difícil encontrar tal determinação, uma que o satisfaça" (ibid, p. 61).

Suas dúvidas, inquietações em relação à possibilidade mesma de realizar o estudo a que se propõe, suas comparações com o que propôs em textos anteriores (no *Tractatus Logicus-Philosophicus*) sugerem, humildemente, que o linguístico, talvez, não possa ser apreendido por meios linguísticos - que não possa ser compreendido fora de seu uso e nem mesmo a partir do estudo de seu uso (que já esse seria, apenas, outro jogo, por assim dizer). É interessante observar que, quando linguistas se apropriam das ideias de Wittgenstein, traçando paralelos entre elas e um certo tipo de análise, costumam ignorar (ou apagar) a não apreensão que ele, claramente, indica e se dedicam a estudos de função e uso. Usando a primeira pessoa do plural, sem que saibamos se, em seu texto, ela se refere a ele mesmo, aos pesquisadores em geral ou aos leitores, Wittgenstein escreve que:

Estamos na ilusão de que o especial, o profundo, o essencial (para nós) de nossa investigação residiria no fato de que ela tenta compreender a essência incomparável da linguagem. Isto é, a ordem que existe entre os conceitos de frase, palavra, conclusão, verdade, experiência, etc. Esta ordem é uma *super* ordem entre - por assim dizer - *super*conceitos. Enquanto as palavras "linguagem", "experiência", "mundo", se têm um emprego, devem ter um tão humilde quanto as palavras "mesa", "lâmpada", "porta" (ibid, p. 63 - grifo do autor).

Compreender a língua-relação como um fato total, em que fazer e analisar não se descolam, nos impediria de analisar como uma tarefa extrínseca ao observar ou, ao menos, faria com que movimentos analíticos desse tipo fossem compreendidos, apenas, como mais um movimento no jogo do fazer linguístico. Isso poderia abrir caminho para novos tipos de análise, menos representados como fotografias estanques de uma descrição passada e mais como relações inclusivas apontando ao futuro. Essas análises poderiam ser criativa e infinitamente redesenhadas, sendo o formato de perguntas-análise que venho aplicando aqui apenas uma de suas possibilidades experimentais. Restaria saber, portanto, se esse tipo de análise é, apenas, endogenamente útil, por ser mais representativo do que se faz em PE, ou se ele poderia, também, contribuir para a área de LA e para a sociedade de alguma maneira.

Porém, antes de dar seguimento às investigações epistemológicas sobre a língua-relação, sinto que devo voltar à narração das conversas reflexivas que tivemos no contexto da APPE 4. Depois de nosso primeiro intercâmbio sobre medição de conhecimento, o grupo de *Whatsapp* ficou em silêncio por dez dias, provavelmente, porque esse período foi bastante complicado para nós: era o momento das avaliações de meio de semestre na UZN. Essas avaliações incluíam uma apresentação de pôsteres para a disciplina *Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas*, matéria que eu lecionava na época e a que Jéssica Almenar e Caroline Vieira assistiam como alunas.

O pôster de Jéssica trazia o contexto de seu estágio remunerado, em uma escola da segunda CRE, em que ela era responsável por acompanhar uma aluna com necessidades especiais durante as aulas da professora regente. Sua questão era que nem ela, nem seus colegas estagiários se sentiam preparados para lidar com essa responsabilidade e, a partir de um questionário, ela buscava investigar até que ponto, na concepção desses estagiários, o que se fazia ali era, realmente, inclusivo. O pôster de Caroline Vieira partia de uma associação entre suas vivências como professora de curso livres de idiomas e a questão de como despertar o senso crítico nos alunos. A partir da pergunta "De que forma podemos levar os alunos a pensar 'fora da caixinha'?", apresentou um mapa conceitual incluindo teorias revisadas na disciplina que cursava comigo e em outras disciplinas de prática de ensino.



Foi a partir desses temas de pôster que retomamos nossos debates sobre o(s) conhecimento(s).

### **5.7 - "Deixa o cara da caixinha em paz!": o acadêmico como formato**

Em alguns momentos, nosso grupo de *Whatsapp* se prestava a consultas, feitas a mim como professora, sobre trabalhos a serem apresentados na faculdade e a consultas mais gerais, feitas a todos os integrantes, sobre como lidar com situações que nos inquietavam. No primeiro caso, as consultas eram pontuais e referentes a prazos, formatos e a outras questões mais objetivas - e quase nunca eram respondidas por mim, outra pessoa se adiantava e ajudava o colega em questão. No segundo caso, levavam a intercâmbios mais longos, como ocorreu com as inquietudes de Jéssica em relação ao estágio. Chegamos a tentar planejar, em conjunto, os exercícios que ela proporia à aluna que acompanhava na escola. No dia 9 de Outubro, inspirada por esse tipo de colaboração, posto um comentário escrito no grupo dizendo que eu via relações entre os temas de Jéssica e Caroline Vieira e o projeto de tese colaborativa.

Minutos depois, as duas perguntam "Como?" e gravo áudios explicando que, no caso da inclusão, eu entendia que a distância entre a prática cotidiana e os conhecimentos considerados acadêmicos podia estar relacionada ao que ela estava sentido como falta de formação ou despreparo. No caso do "pensar fora da caixinha", comento que a necessidade de despertar o senso crítico, a meu ver, não era algo que se aplicava somente a nossos alunos, mas a todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educacional. Incluo-me no grupo de pessoas que precisavam se esforçar para ver fora da caixinha, porque sentia que a educação que eu recebera tinha sido bastante formatadora. A busca de Vieira por novas formas de pensar parecia-me estar diretamente relacionada aos debates que tínhamos sobre o conhecimento acadêmico.

Comentando essa questão, Jéssica diz sentir que a academia se transformara em algo tão elitizado, tão distante, que não conseguia investigar as práticas do senso comum. Isso a tornava, muitas vezes, "insensível" a situações como a de seu estágio, em que Jéssica, simplesmente, não sabia o que fazer. Diz, ainda que, na academia, "existe todo um formato e se você não se adequa a esse formato, seja no seu discurso, no seu contexto, na sua forma de agir, enfim, você,

muitas vezes, é discriminado mesmo". Ela compara essa situação com a de um aluno "de comunidade" que, ao chegar à escola, tem dificuldades de se adaptar àquele contexto mais formal. O senso comum que o aluno traz ao meio acadêmico, sua bagagem de experiência de vida, é confrontado com o que ela chama de "boas maneiras": um conjunto de regras que ele tem que seguir para ser aceito. "Então, você começa a moldar, você começa a limitar, muitas vezes, todo aquele conhecimento, talvez, o que seria até mais útil, na hora de você se colocar e falar com um professor, por exemplo, fazer uma pergunta...".

Jéssica afirma que, em Letras, é preciso pensar "totalmente" sobre a forma de formular um questionamento, sobre que palavras serão usadas, "para você não ser julgado", dizendo que, provavelmente, muitas pessoas deixam de fazer um questionamento para não serem criticadas e admitindo que sentira isso em seu primeiro período de faculdade. "Conforme você vai passando seus períodos e tal, você vai conseguindo ser bilíngue, você vai conseguindo administrar". Segundo ela, a questão é bem simples: é como se existisse uma vida real e uma vida na academia e, com o tempo, fosse possível se adequar aos dois contextos. Quanto a meu esforço para pensar fora da caixinha, diz que o que eu sentia (e que, talvez, ela viesse a sentir com o tempo) era que, depois de muita exposição a essas regras, elas passavam, de certa forma a fazer parte das nós e ficava cada vez mais difícil pensar fora delas, porque a academia não estimulava a criatividade. Jéssica termina sua colocação escrevendo "Como pensar fora da caixinha se a academia é a caixinha? Se para sobreviver à academia você concorda e repete informações?"

Seguem-se algumas piadas sobre o fato de que Jéssica não está conseguindo baixar os áudios que envio e deseja que a internet wi-fi chegue logo à Baixada Fluminense, onde mora. Mais piadas sobre como estou "ostentando" com meu wi-fi, um comentário de Jaime dizendo que ele não está conseguindo acompanhar porque está no trabalho. Depois disso, Caroline Barqueta e Jéssica começam mais um longo intercâmbio sobre como a academia está distante da prática e como, nas palavras de Jéssica, "há uma filosofia acadêmica de que você não é digno até passar por diversos níveis, desumanizando as coisas". Barqueta diz "acho que todo processo mercantil é assim. A academia é só mais um desses processos. Os treinamentos em cursos também desumanizam. Isso é meio que culpa do capital, sabe? Sem querer soar marxista. A gente 'briga' e culpa a academia, mas a culpa não é bem dela. É do sistema".

Tenho de me ausentar da discussão que Barqueta e Jéssica estão tendo e volto a acompanhar o processo quando, dois dias depois, a conversa está girando em torno de um novo *puzzle*, proposto por Jaime, a partir do qual poderíamos investigar nosso tema: "Por que somos obrigados a fazer uma monografia no final da graduação e o que vocês acham disso?". Jaime já havia discutido comigo, em conversas presenciais, essa característica particular da licenciatura da UZN, momento em que eu informara a ele que isso não ocorria em outras universidades, mas defendera que, por mais que eu não concordasse com o formato, acreditava que a realização de uma pesquisa nesses moldes era importante, em termos de formação, considerando o *status* que o gênero acadêmico adquirira em nossa área. Jaime não chega a realizar sua APPE para entender a questão (um vídeo que ele e Caroline Vieira gravariam com alunos da UZN), mas Barqueta diz que o simples fato de ler o *puzzle* fizera com que ela revisse muitas de suas crenças, provocando "uma revolução" em sua vida. Ela pretendia responder a ele escrevendo um artigo.

Começo, então, a comentar um pouco sobre como parecemos estar, constantemente, operando sob o enquadre-prova em nossa sociedade. Digo a ela que considero esse processo uma violência, porque, nele, tentamos, de alguma forma, nos apropriar (para controlar) das outras pessoas. Barqueta responde que, por mais que tentemos fazer isso, o entendimento é algo que não se pode tirar de ninguém. Comento, então, que sempre podemos dizer que um entendimento não é tão importante quanto outro apresentado de outra maneira e, por isso, é relevante discutir as formas de apresentação de entendimentos.

Barqueta diz que deixar todo mundo igual é uma das maiores violências de que ela já ouviu falar e relaciona isso ao conceito de meritocracia - se as pessoas têm de subir na vida por mérito próprio, é preciso que haja "uma base igualada, objetificada", o que "é impossível porque ninguém é igual". Nesse sentido, diz que é uma violência julgarmos, por exemplo, algumas pessoas como estando dentro da caixinha, se dizemos que é preciso respeitar várias formas de conhecer e divulgar o conhecimento. Barqueta diz que, enquanto tentava, mentalmente, responder à pergunta de Jaime, pensava coisas como:

Deixa o cara da caixinha em paz! O que a gente não pode fazer é botar a caixinha no pedestal, tendeu? Botar ela num palanque, lá, no altar dela, linda... Fazer culto à caixinha, não, isso não dá. Mas também não dá para fazer culto a nossa forma de pensar, tendeu? Vamos supôr que nossa forma de pensar seja um círculo, não dá para fazer culto ao círculo ou à caixinha ou ao triângulo, entendeu?... que seria uma terceira forma de pensar. Você tem que respeitar as três, não é fazer culto a nenhuma, uma saber lidar com a outra e isso é instável porque é diversidade.

A menção de Carol à diversidade e à instabilidade, levam-me, novamente a considerar os pressupostos sócio-interacionais e o tipo de texto resultante de meus relatos sobre a APPE 4. Na proposta crítico-construtivista de empoderamento a partir de ferramentas analíticas baseadas na indexicalidade, "a construção de sentido e a interpretação são vistas como estágios na mobilidade de textos e enunciados", orientados de acordo/com os caminhos pelos quais viajam (BLOMMAERT & RAMPTON, 2012, p. 15). A análise da transposição de textos de uma situação a outra passa a ser parte, portanto, do projeto sócio-interacional, já que os participantes estão, sempre, imersos em um sem-número de particularidades contextuais e não há garantias de entendimento mútuo.

Passo, portanto, a considerar como ando transpondo textos nesta tese e até que ponto essas (trans)posições podem contribuir para o empoderamento e o reconhecimento acadêmico de narrativas analítico-reflexivas.

### **5.8 - A diversidade em textos: sobre o *status* acadêmico de meus (e de outros tipos de) relatos**

Em uma visão de mundo como artefato contextual e identitariamente complexo, dizer que estudamos textos já não é suficiente, dado o essencialismo sugerido pelo termo. Rampton propõe considerarmos menos a "produção dentro" de um contexto e o "valor de uso" de condutas discursivas e mais a "produção através de" um determinado contexto e o seu "valor de troca" discursiva (RAMPTON, 2006, p. 119). Assim, estaríamos atentos a movimentos de: a) "entextualização" ou dos "múltiplos processos de pessoas envolvidas no desenho ou seleção de 'projéteis' textuais que têm alguma esperança de viajar pelos contextos"; b) "transposição", incluindo as alterações e reavaliações de "textos

sendo transportados" e de "recontextualização" ou de "seus encaixes em novos contextos" (ibid, p. 118, grifos do autor).

Em uma proposta descritivo-analítica, esses conceitos podem utilizados no projeto de dar voz a conhecimentos subjugados, a partir da tentativa de recuperar a perspectiva tempo-espacial dos falantes estudados. Em uma proposta narrativo-reflexiva de fazeres analíticos na pesquisa do praticante, todo projétil textual é, ao mesmo tempo, fato linguístico total e perspectiva do praticante: se não de todos, ao menos daquele(s) que relata(m) o ocorrido. Penso que essa não seria uma vocação única da narração reflexiva, mas uma característica de qualquer movimento entextual, já que, mesmo em uma proposta descritivo-analítica, teríamos uma ficção operacional útil à produção de conhecimento on-line em determinado contexto.

No entanto, considerando os indexicais de distanciamento em que a análise como descrição se apoia - a partir dos quais se experimenta o acesso ao fenômeno linguístico total como se estivéssemos fora dele - cria-se a sensação de transposição de trechos linguísticos (dados e teoria) sem atender à forma como são, efetivamente, entextualizados. Essa forma passa a fazer parte da construção cronotípica do que é percebido como fazer científico, passível de invocação sem análise. Penso que, no capítulo quatro desta tese, os processos de entextualização, transposição e recontextualização por meio dos quais o gênero acadêmico circula foram bastante comentados. Portanto, concentrarei-me aqui na proposta narrativo-reflexiva.

Nos dois relatos que fiz neste capítulo, o processo de entextualização é bastante complexo. Ele envolveu uma seleção feita por mim de trechos de texto multimodais recortados de um blog e de um aplicativo de troca instantânea de mensagens, sendo desenhado de acordo com a minha interpretação do que estava acontecendo *enquanto* esses trechos eram compartilhados com o grupo. Isso envolveu ações mais ou menos mecânicas, como, por exemplo, a de acompanhar o fluxo de entradas textuais na linha do tempo do aplicativo e reconstruir uma coerência interpretativa (fazendo inferências acerca de qual trecho respondia a qual pergunta, por exemplo).

Envolveu, também, ações baseadas em meu projeto político inclusivo de pesquisadora-praticante, tais como: a) incluir todos os trechos resultantes de um determinado planejamento para entender (entendido como proposta de APPE); b)

recortar de uma atividade em fluxo o que foi e o que não foi planejado; c) atender à proposta do que seria uma tese para mim, apresentada no capítulo três, no que diz respeito à sua reportabilidade, buscando formas textuais que eu compreendesse como amigáveis para com os leitores; d) consultar meus colegas-praticantes quanto à validade, à relevância, ao nível de dificuldade da leitura ou mesmo quanto à estética de apresentação dos textos; e) implementar as sugestões de alteração vindas do grupo.

Como esses relatos advêm do texto original apresentado em minha qualificação, entre aquele texto e este texto final de tese, houve uma transposição, realizada de acordo não apenas com os comentários da banca, mas também com comentários de dois outros leitores, não incluídos em nosso grupo colaborativo, a quem pedi que opinassem sobre o texto. A partir de minha interpretação desses comentários, em um novo movimento do jogo linguístico-acadêmico, realizei várias alterações, algumas especificamente no que dizia respeito à forma como os relatos eram apresentados. Esse movimento transtextual (e sua posterior recontextualização ou encaixe nesta tese) incluiu, por exemplo, a divisão, em seções, do que seria compreendido como relato e o que seria compreendido como discussão teórico-metodológica.

Meu texto original era uma grande narrativa, um diário dividido em capítulos temáticos em que eu buscava estabelecer um diálogo com leitores mais ou menos inseridos no contexto acadêmico e não apenas com a banca. Não havia subcapítulos e a única forma de divisão era baseada em datas que eu indicava cada vez que me dedicava a escrever. Como comentei anteriormente, fazia uma série de inserções sobre meu cotidiano, digressões que buscavam as origens de meus questionamentos (sempre que relevantes em meu trabalho para entender), incluindo menções a como e porquê cheguei a compreender-me como pesquisadora-praticante. Além disso, quase todo o texto era narrado linearmente, ou seja, eu ia inserindo os eventos à medida que eles ocorriam, inclusive no que diz respeito às compreensões às quais ia chegando: a proposta de língua-relação só surgiu, por exemplo, depois de que todas as APPE aqui relatadas ocorreram.

O processo de recontextualização dessa grande narrativa foi feito, por meio de: a) definições acerca de como delimitar as APPE, dentro de um contexto interacional complexo, baseadas no reconhecimento de momentos em que houve um planejamento para o entendimento e de todas as ações resultantes desse

planejamento (ficcionalizando um início, um meio e um fim estanques); b) exclusão de todos os movimentos narrativos digressivos ou não diretamente relacionados com o recorte temporal selecionado para as APPE (com exceção do pôster on-line mencionado no capítulo três); c) exclusão de todos os relatos acerca do meu cotidiano; d) separação dos movimentos retóricos narrativos e teórico-metodológicos; e) inclusão de relatos relacionados a continuidade de determinadas APPE que ainda não haviam ocorrido quando finalizei meu texto para a banca (como a apresentação de nosso pôster no encontro de PE); f) exclusão de quase todas as marcas dialogais e de todos os momentos em que eu me dirigia a meus leitores, g) construção de uma narrativa introdutória contextualizadora e h) exclusão dos momentos em que associava as teorias revisadas a trechos analíticos produzidos por meus colegas-pesquisadores (por exemplo: "Como diriam Goffman, Heberton e Barqueta").

Nesse histórico de entextualização, transposição e recontextualização de relatos, sua mobilidade foi mais definida por seu valor de troca do que por seu valor de uso. Assim, as ações discursivas acima (com exceção, apenas, do ponto e) foram pautadas na construção de algum distanciamento, que daria ao texto mais esperança de viajar de um contexto reflexivo-exploratório a um contexto ainda reconhecível como pertencente ao gênero acadêmico, por mais que buscando alguma inovação, quase uma extensão do processo de inspiração transcriatória realizado com o texto de Caroline Barqueta. Para defender a posição de que os relatos já estavam dotados de uma postura analítica, pareceu-me necessário que eu os apresentasse como exemplificações ou eventos motivadores, sendo que a inovação (parcial) estaria em minha recusa em analisá-los como trechos que materializam determinados conceitos linguísticos, por mais abstratos e multi-laminados que esses conceitos fossem.

Como o não comparecimento de qualquer tipo de análise tradicional, entendida, aqui, como um construto entextual de distanciamento, poderia invalidar este texto como tese, incluí momentos em que analiso teorias, perspectivas metodológicas, meus próprios movimentos retóricos e escolhas estilísticas em troca de não ter que assumir uma posição hierarquizada diante de meus colegas colaborativos. Em minha compreensão particular, como pesquisadora-praticante, do conceito de empoderamento, isso poderia ilegitimizar o trabalho local para entender ao enfatizar procedimentos uniformizantes de legitimidade acadêmica

global. Nesse sentido, aquilo que me parecia ser nossa principal contribuição à área de LA, no que diz respeito a seu compromisso ético de renarrar a vida cotidiana (MOITA LOPES, 2006; BASTOS & MOITA LOPES, 2010), não parecia ser capaz de transitar fluidamente do contexto exploratório ao contexto acadêmico.

De fato, desde que Moita Lopes (2006) propôs que a LA, se posicionasse, politicamente, como indisciplinar, os processos narrativo-entextuais ganharam bastante destaque. Esse fenômeno implica a inserção, em artigos, dissertações e teses, de diversos movimentos de entextualização e transposição narrativizada. No que diz respeito a movimentos de transposição, relatos provenientes de contextos bastante diversos passaram a ser considerados, cada vez mais, como um conjunto de dados privilegiado e a ser analisados, a partir de diferentes linhas teórico-metodológicas (BARCELOS, 2006; BASTOS, 2008; MELO & MOITA LOPES, 2014; GUIMARÃES, 2015, dentre outros). Esse fenômeno também ocorreu em associações com a PE e suas APPE (MORAES BEZERRA, 2007; MOURA, 2007; COLOMBO GOMES, 2014; EWALD, 2015). Surgiram, ainda, casos de entextualização narrativizada em outras seções de tese, que não a de dados ou análise, em que os autores romanceiam ou literaturizam parte de seus textos (ver REIS, 2013 e BORBA, 2014).

No entanto, não parece haver movimentos de entextualização de narrativas *como* análise e nem mesmo um de mapeamento de compreensões discursivo-analíticas construídas *pelos* participantes *nos* relatos. Os movimentos de entextualização e transposição narrativa, até o presente momento, parecem se limitar a seções isoladas do texto, em que surgem como dados ou como ilustrações contextualizadoras, e a voz ou empoderamento que se dá aos indivíduos que os produzem não chega ao nível do analítico. Em outras palavras, respeita-se, em geral, um estilo descritivo. Em práticas mais intervencionistas, como os projetos de letramento *queer* (MOITA LOPES, 2004, 2009a; LEWIS, 2012; BORBA, 2014), em que os pesquisadores buscam desestabilizar construções de sexualidade e raça, dentre outras, trabalhando com professores, alunos, ativistas e outros atores sociais *in loco*, as narrativas ganham destaque no texto *como* vozes relevantes *para* a construção de novos olhares analíticos.

No que diz respeito à prática cotidiana da PE, os relatos assumem *status* máximo, por serem o momento mesmo em que diferentes pontos de vista



convergem e, portanto, serem *entendidos como pesquisa*. APPE são momentos em que os diferentes praticantes transpõem textos originários dos mais diferentes contextos e os recontextualizam *como trabalho para entender*. O planejamento prévio, já com esse foco, apenas enfatiza essa característica reflexiva. Poderíamos dizer que se trata menos de uma intervenção, como no caso do letramento *queer* anteriormente mencionado, e mais de um reenquadre.

A língua-relação, nesse sentido, contribui ao enfatizar que não há possibilidade de estudar nosso objeto sem reinventá-lo e suas perguntas-análise se dedicam a uma das propostas que podemos assumir diante disso: dar o próximo passo em nossos jogos linguísticos, sugerindo relações futuras. Se buscamos, em LA, "imaginar o futuro e criar alternativas radicais para a vida social" (MOITA LOPES, 2009a, p. 39), a postulação de análises inclusivas é uma possibilidade de fazê-lo a partir de um processo de entextualização convidativo que não pressuponha a mediação de especialistas como (os únicos) intermediários entre o *status quo* e a reflexividade crítica.

## 5.9 - Análise da APPE 4

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

1. Por que, mesmo quando estamos focados, academicamente, em processos interacionais baseados em inferências no aqui-e-agora, tendemos a ignorar as influências do aqui-e-agora que experimentamos como autores?
2. Por que relatos tendem a ser entendidos como dados ou como mais próximos de um "mundo real", por mais que nossas teorias indiquem que não são?
3. Por que percebemos a necessidade de não separar plano da forma e plano do conteúdo, compreendendo interações como fatos linguísticos totais, mas seguimos em busca de um kit adequado para analisá-las? Por que não entendemos esse kit como, também, um fato linguístico total?
4. Por que acreditamos que, entextualizando academicamente narrativas normalmente invisibilizadas, estamos empoderando os indivíduos ou entendimentos que nelas se constróem?

5. Por que relacionamos passar por esse processo entextual de transposições e recontextualizações de relatos com uma síntese totalizadora de entendimentos aceitável ou minimamente necessária para a aquisição de um Doutorado?